



# **LEKENDE LETT**

## **- et musikkurs for barn i alle aldre**

Masteroppgave i musikkvitenskap

Siri Engelstad Ravna

Universitet i Oslo våren 2012



## **Forord og takk**

Tilblivelsen av denne oppgaven har vært som en egen dannelsesreise for meg, og når du er på reise oppstår det som kjent både situasjoner du er forberedt på og uforutsette hindringer på veien. Ofte er det slik at de tingene du bekymrer deg mest for viser seg å være de minst problematiske, mens det du tar for gitt kan blåses opp til uante proporsjoner. Alt dette har jeg fått erfare i løpet av denne prosessen. Men mest av alt sitter jeg igjen med gode minner og opplevelser der jeg føler at livet mitt har blitt akkurat litt rikere for hver og en av dem.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle barna som deltok på kurset; dere gjorde en fantastisk jobb alle sammen, og jeg håper at noen av dere også har fått noen gode minner ut av dette. Deretter vil jeg takke venner og familie for all støtte og oppmuntring. En spesiell takk til broren min Lars, som var så god å lese korrektur for meg, og en stor takk til min gamle sjef Toril som åpnet dørene for meg ved Aktivitetsskolen.

# **Innhold:**

<b>Kapittel en</b>	<b>6</b>
Innledning	6
Problemstilling	8
Metode	10
Aksjonsforskning	11
Deltagende observasjon	12
<b>Kapittel to</b>	<b>16</b>
Teoretisk bakgrunn	16
Rod Paton og hans bok "Living Music, Improvisational Guidelines for Teachers and Community Musicians" (2000)	16
Rod Paton	16
"Lifemusic"	16
Filosofi og overbevisning	20
<b>Kapittel tre</b>	<b>29</b>
Gjennomføring og resultatutvikling	29
Kursets gang	31
Første time	32
Andre time	35
Tredje time	37
Fjerde time	39
Femte time	40
Sjette time	42
Sjuende time	44
Åttende time	47
Niende time	49
Tiende time	51

<b><u>Kapittel fire</u></b>	<b><u>54</u></b>
Drøfting og oppsummering	54
Suksess eller fiasko?	57
 <b><u>Litteraturliste</u></b>	 <b><u>61</u></b>

# **Kapittel en**

## **Innledning**

Min inspirasjon til dette prosjektet var å gi et lite bidrag til å støtte oppunder noe jeg anser som særdeles positive strømninger innen en musikkpedagogikk og musikkformidling i stadig utvikling. Å bli kjent med alternative måter å tilegne seg musikalsk kunnskap på har åpnet mange nye dører for meg personlig, samtidig som det har forklart en del rundt hvorfor jeg syntes det å lære om musikk var vanskelig, men så naturlig og lett å utøve. Jeg var et sangglad barn, eller som Jon- Roar Bjørkvold ville sagt det: et særdeles musisk barn. Som barn flest elsket jeg å synge, og fikk tidlig høre at jeg var *flink*. Da jeg var rundt 4-5 år fikk vi piano i huset som jeg hadde stor fornøyelse av å leke med. Jeg kunne sitte i timevis å lage historier på pianoet; noen toner var venner, andre var uvenner; noen lyder var snille, andre var slemme, også var det slemme trollet som alltid kom og ødela langt der nede i dybden, mens den nydelige prinsessen satt fanget høyt oppe i det lyse tindrende tårnet, hvor hun satt og gråt sine sørgmodige lyse tårer. Det hører med at jeg ikke kommer fra et spesielt musisk hjem, mamma har hele livet vært en kor- jente med en oppvekst i bedehusmiljøet, så hennes oppvekstmiljø var veldig musisk (inntil TV-en kom), men hos oss var sport og særlig fotball det toneangivende.

Etter hvert fikk jeg begynne med pianotimer; jeg trådte opp med roser i kinnene og freidig mot; det tok dessverre ikke lang tid før de friske rosene i kinnene forsvant og motet sviktet allerede i knærne, mens jeg satt igjen med følelsen av at det var vel freidig av meg å tro at musikk var enkelt, gøy, og ikke minst noe jeg kunne mestre. Her skulle vi først spille "Gubba Noa" med begge hender. Greit nok det; jeg kjente jo den, men det var ingen prinsesser i det høye tårnet som ropte om hjelp; ei heller slemme troll som lusket i dybden. Ferden gikk så til å lære enkle klassiske stykker, for det var klassisk pianist man skulle bli; i alle fall først, så kunne man velge selv når man ble eldre. Jeg ble aldri noen klassisk pianist, jeg ble ikke pianist i det hele tatt. Både broren min og jeg satte lokket på pianoet etter rundt ett år med timer. Som jeg nevnte tidligere var det mer fotball enn musikk hjemme, så jeg hadde ikke noe forhold til klassisk musikk, dessuten var de svarte prikkene og strekene på arket foran meg uendelig fjernt fra sangen og musikken

jeg hørte inni meg, og alle de følelsene sang og musikk ga meg. For meg var det som enda en kode inn i de voksnes verden som jeg ikke klarte å forstå. Nå som jeg er voksen selv skjønner jeg at min higen etter å forstå og få innpass i de voksnes verden kun var et resultat av at de voksne hadde glemt at de også var barn, og at de som barn også hadde vært små voksne, som ønsket å bli respektert, sett og anerkjent for den man i sannhet var; ikke den de voksne ville at man skulle være.

Inspirert av et møte med et spesielt undervisningsopplegg i England ville jeg se om det lot seg gjøre å holde musikkurs på en annen mer inspirerende og aktiviserende måte. I forbindelse med dette masterprosjektet har jeg ønsket å holde et musikkurs for barn bygget på lek, deltagelse og improvisasjon. Som grunnlag for øvelsene i kurset har jeg brukt min tidligere lærer Rod Patons bok "Living Music, Improvisation Guidelines for Teachers and Community Musicians" (2000). Som tittelen sier er boken veiledning innen musikalsk improvisasjon rettet mot lærere og ellers andre som bruker musikk i forskjellige sammenhenger. I England er det populært med noe de kaller Community Music, som på norsk kan oversettes til "musikk i lokalsamfunnet"; f.eks. ved institusjoner hvor man bruker musikk til forskjellige formål. Det kan være som sosialt samvær, som læring eller trening, eller som en måte å bli kjent med seg selv eller hverandre på; som på et arbeidssted. Jeg ønsker å påpeke at Community Music ikke må forveksles med musikkterapi. Det har mye av det samme i seg, men baserer seg på en helt annen tenkning. Boken er resultatet av et prosjekt Paton hadde i samarbeid med et knippe profesjonelle improviserende musikere på utvalgte ungdomsskoler i West Sussex, England. Han understreker selv at boken ikke er ment som en analyse eller beskrivelse av prosjektet, men at han heller har skrevet boken på bakgrunn av de erfaringene han gjorde seg, både fra lærerens ståsted og elevens (Paton 2000:vii). I den tiden som har gått siden han skrev denne boken, har han videreutviklet dette prosjektet til noe han kaller "Lifemusic", som etter hvert har blitt en etablert institusjon i West Sussex.

Med masterprosjektet ønsker jeg å prøve ut og videreutvikle ideene mine til et musikkurs med et perspektiv der deltakeren selv er den aktive parten, og tilegner seg kunnskapen ved å svare på oppgavene ut fra sine egne evner og forutsetninger. Man kan si at kurset tar utgangspunkt i Sokrates' metode, hvor jeg er den som stiller spørsmålene deltakerne ut ifra sin egen dygd skal finne løsningene på. Sann som

Sokrates primært stilte spørsmål for å få folk til å tenke selv, og slik finne fram til den klokskapen han mente vi alle har i oss (Varkøy 2004:13).

Jeg vil beskrive kurset som opplevelsesorientert, snarere enn resultatorientert. Det er lek, engasjement og glede som er målet. Gjennom kurset får eleven stimulert sanser og intellekt ved å la sin egen idéverden og skaperkraft finne hva den enkelte synes besvarer oppgaven best. Derfor er det heller ingen fasitsvar. Et annet poeng er at hver enkelt skal finne sine egne musikalske eller musiske løsninger på de oppgavene som blir gitt, som igjen vil gi dem et personlig redskap til å forstå musikk. Ved å tilegne seg kunnskap gjennom lek fjernes alle forventninger til prestasjon. I stedet for å hige etter å oppfylle lærerens ideer og forventninger, skaper eleven uttrykk for sine egne. Slik unngår man at læringsprosessen blir uoverkommelig, noe som ofte skjer når man prøver å leve opp til andres forventninger, fordi man har i stede har lagt et forståelsesgrunnlag ut fra sine egne forutsetninger; altså innenfra og ut, til forskjell fra en passiv læringssituasjon, hvor kunnskap blir tilegnet utenfra og inn. Læreren eller kursledere er en like aktivt deltagende part som deltakeren, slik at det i en ideal læringssituasjon er et samspill, en fleksibilitet og et gehør mellom deltakerne og lederen. Ikke bare på det musiske plan, men ut fra tanken om at læreren har like mye å tilføre eleven som motsatt. "Læreren er den egentlige eleven i en læringssituasjon". Så man kan si at kunnskapsutvekslingen går i sirkel, og ikke fram og tilbake.

## **PROBLEMSTILLING**

"Hvordan utvikle et musikkurs bygget på "Lifemusic" med sin fokus på musikkopplevelser gjennom lek, spontanitet og deltagelse, med en gruppe barn ved en Aktivitetsskole?"

Med hvordan utvikle et slikt kurs mener jeg at jeg er nysgjerrig på hva som vil skje om man lar barn slippe til mer på sine egne premisser i en musikalsk erfaringsprosess, da særlig med tanke på lek, som har klart størst fokus i et barns hverdag. Hvordan vil det bli mottatt av barna? Hvilke sider av en slik *åpen* kursform fungerer og hvilke fungerer ikke? Og vil de faktisk tilegne seg musikalsk forståelse ved å bli introdusert for musikk på en slik måte?



### **Disse fire prinsippene er grunnpilarene i Patons prosjekt og filosofi:**

- Alle er musikalske
- Det finnes ingen feil noter/toner i musikk
- Hver eneste lyd har mening/intensjon
- Å lage musikk er bygget på tillit

På bakgrunn av disse prinsippene har Paton utviklet øvelser bygget på improvisasjon, der deltagelse og lek er de viktigste ingrediensene. Det handler om å "slippe seg løs" innen gruppen, og sammen skape en atmosfære av tillit, der alle er jevnbyrdige; også læreren eller kurslederen. Med dette utgangspunktet "musiserer" gruppen sammen, hver deltaker etter beste evne. Ønsket er at hver i sær gjør nytte av de viktigste elementene i enhver form for musisering: lytting, samarbeid, aktpågivenhet og ikke minst respekt for sine medmusikanter, med intensjon om å skape noe sammen. Paton pleier å si: "Connect to real time, and you'll be fine", og jeg synes det er fin måte å uttrykke kjernen i prosjektet på; at man sammen *fininnstiller* seg til øyeblikket (*tune into*), og musikalsk reagerer eller agerer på hva som måtte inspirere der og da. Det er viktig at alle er fokusert på det som skjer kollektivt i gruppen, og at man slipper frem sine spontane reaksjoner til det man hører; helst uten å tenke og for å si det litt pompøst; gi resonans til sin indre, intuitive stemme.

Etter å ha presentert ideen til kurset mitt for min gamle sjef, daglig leder ved Aktivitetsskolen<sup>1</sup>, sa de ja til å la meg få ha det der, uten problemer. Hun mente dog jeg burde ta meg en tur og observere barna før jeg bestemte meg for å gjennomføre et slikt prosjekt. Tilstandene var veldig forandret siden jeg jobbet der 5 år tidligere. Hun hevdet at det hadde skjedd en endring i barnas adferd i løpet av de årene som var gått; de var nå mer bråkete, obsternasige, mindre disiplinerte og generelt vanskeligere å ha med å gjøre. Jeg gjorde som hun ba om, og jeg må innrømme at jeg måtte gi henne rett. Barna virket mer frempå og brautende, samt mindre disiplinerte og lydhøre. Men det stoppet ikke meg. Faktisk inspirerte det meg; det syntes som at behovet for et slikt prosjekt bare var enda større, og legitimerte min idé om at barn trenger et upretensiøst forum for fri

---

<sup>1</sup> Jeg har utelatt å bruke navnet på Aktivitetsskolen av hensyn til personvern.

utfoldelse av musiske ideer, av mange kalt bråk. Ideen var at dette bråket kunne kanaliseres til konstruktiv og fruktbar deltagelse i musikalsk utfoldelse.

Kurset gikk over ti ganger. Egentlig hadde jeg tatt høyde for flere timer, men ytre faktorer som andre aktiviteter ved Aktivitetsskolen gjorde det umulig å holde flere. Jeg vil uansett si at jeg fikk samlet nok materiale til å kunne skrive denne oppgaven.

## **Metode**

Opprinnelig ønsket jeg å bruke forskningsmetoden "aksjonsforskning" for innsamling av empirien. Sånn jeg ser det ville denne metoden vært perfekt for dette prosjektet, da selve metoden i sitt vesen har mye av det samme som jeg ønsker å fremme med kurset. Slik Reason beskriver metodens mål, vil jeg tilnærmet også kunne beskrive min intensjon bak dette kurset.

*One aim is to produce knowledge and action directly useful to a group of people through research, adult education or sociopolitical action. The second aim is to empower people at a second and deeper level through the process of constructing and using their own knowledge ...* (Reason 1998:71, sitert etter Walter 2009)

På grunn av manglende ressurser ved Aktivitetsskolen var det umulig helt å basere forskningen på en slik metode, da en slik metode er avhengig av at man har personer i miljøet som kan fungere som hjelpende observatører og intervjuobjekter. Aktivitetsskolen hadde ikke mulighet til å avse en fast person som kunne følge meg hver gang jeg skulle ha kurs. De hadde faktisk ikke ressurser til å la noen følge med meg inn og overvære kursene. Ideen var at de skulle fylle ut spørreskjemaer for hver gang og være intervjuobjekter eller personer jeg kunne sparre med i forhold til kursets utvikling og eventuelle forbedringer. Da dette ikke lot seg gjøre, gjorde jeg alt dette på egenhånd i kraft av rollen som deltagende observatør. Det som er uvanlig fra en vanlig deltagende observatørrolle er selvfølgelig at jeg her også fungerer som en kursleder eller instruktør. Derfor velger jeg å betegne min forskningsmetode som en blanding av deltagende aksjonsforskning (Participatory Action Research, fra nå av PAR) og deltagende observasjon. Samtidig som jeg helt klart er en deltagende observatør i kraft av at jeg både deltar og observerer på lik linje med en sosiolog eller en antropolog, bruker jeg også PAR i kraft av at jeg selv har utformet et kurs som jeg ønsker å prøve ut i

samfunnet. Underveis i prosjekter er jeg åpen for å tilrettelegge kurset for samfunnet (gruppen), snarere enn å tvinge samfunnet (gruppen) til å innrette seg etter mine rammer. Prosjektet har til hensikt i det minste å utfordre – kanskje også forandre - en allerede eksisterende struktur i musikkundervisningen. Men som Katrine Fangen understreker har kvalitativ metode en utforskende tilnærming, og i motsetning til kvantitativ forskning, er det derfor vanlig i kvalitativ forskning at utformingen av forskningsspørsmålet blir til mot slutten av prosjektet. Eventuelt etter at man er ferdig med feltarbeidet (2004/2010:33). Ved deltagende observasjon trenger man dypere inn i miljøet og temaet man forsker på. Spørsmålene man stiller blir derfor til underveis som. Slik kan mitt arbeid som deltagende observatør i dette prosjektet også beskrives. Dette har deltagende observasjon og PAR til felles: at det er selve prosessen som former forskningen. Jeg kunne også ha holdt meg utelukkende til metoden deltagende observasjon, men da ville jeg ha mistet hele aksjonsaspektet; nettopp det at man ved forskningen søker å forandre noe, eller undersøke om de forandringene man ønsker å gjøre er bærekraftige.

## **Aksjonsforskning**

I 1946 utviklet, eller snarere definerte, Kurt Lewin en spiralforskningsmetode som hadde til hensikt å løse samfunnsmessige problemer i kjølvannet av andre verdenskrig og de sosiale utfordringer den etterlot seg. Da han var sterkt engasjert i samfunnsspørsmål, så han på denne metoden som en måte å bringe demokratiet tilbake til de krigsherjede landene (Robson 1993). Han mente den beste måten å bringe folk videre i livet på var ved å engasjere dem til å aktivt være med på å forandre sine egne liv. Det demokratiske samarbeidet sammen med deltagelse var de viktigste faktorene i prosjektet (McNiff 1988:22). Slik oppstod Participatory Action Research. PAR blir nå nyttet mer og mer i forskningen innenfor sosiologi, antropologi, kultur- og særlig utdannelsesstudier (Walter 2009:21). Hensikten med metoden er at den aktuelle forskningen er et ønske om å endre noe i det miljøet det blir forsket på. I motsetning til alminnelig deltagende observasjon, som har til hensikt å forstå eller trenge inn i tingenes tilstand, har aksjonsforskning til hensikt å forsøke å endre tingenes tilstand ved hjelp av selve forskningsprosessen; måten den forløper på med kommunikasjon mellom partene, og ved å analysere de umiddelbare reaksjonene på tiltakene som blir igangsatt underveis (ibid.). Som jeg har nevnt over hadde jeg ikke mulighet til å kommunisere

med miljøet slik som denne metoden egentlig forventer, og å bruke barna til dette så jeg på som lite fruktbart da de hadde nok med å ta inn over seg innholdet i kurset. Det ville blitt for mye for dem om jeg også skulle pålegge dem en slik reflekterende oppgave ved siden av å være forsøkskaniner for kurset. Derfor var jeg min egen sparrepartner underveis. Det fjerner selvfølgelig det demokratiske aspektet som Lewin var så opptatt av, og som jeg er enig i er viktig om man ønsker å forandre strukturer i et samfunn, miljø eller utdanningsmetode på en seriøs, og ikke minst respektfull måte. Derfor kan jeg vel kanskje si at jeg personlig har et ønske om å forandre musikkundervisningen, og at jeg derfor har benyttet meg av PAR så langt det har latt seg gjøre, men at prosjektet i sin helhet er hva problemstillingen antyder; jeg ønsker å utvikle et musikkurs bygget på musikkopplevelser gjennom lek, spontanitet og deltagelse.

*“Within participatory action research the researcher is the tool for facilitating change, rather than the owner, director and expert in the research project. Or as Whyte puts it, the researcher has the role of research coach (1991:40).” (Walter 2009:21,2)*

Slik beskriver Mary Walter, ved hjelp av Whyte, forskerens rolle ved bruk av PAR. Jeg mener metoden er diplomatisk, i tillegg til at den er som en naturlig og gradvis prosess, der forskeren fungerer som en tilrettelegger for forskningsgruppen. Den konstante nyvunne informasjonen som kommer til overflaten gjennom forskningsarbeidet - og den analysen eller de spørsmålene som måtte bli reist i forhold til den aktuelle informasjonen - bearbeides og tilpasses prosjektet for å forsikre et mest mulig bærekraftig utfall, med tanke på aksjonsdelen i forskningen (altså ønsket om å forandre status quo).

## **Deltagende observasjon**

Deltagende observasjon kom for alvor på banen på begynnelsen av 1900-tallet; for sosiologien begynte det med Chicagoskolen, og for antropologien med feltarbeidene til Franz Boas (1897) og Bronislaw Malinowski (1922). Denne perioden fram til 2. verdenskrig blir kalt den tradisjonelle perioden. Skillet mellom de forskjellige fagene var mindre streng. Læren fra Boas (som grunnla den amerikanske kulturanthropologien) fokuserte på studier av fremmede kulturer, med interesse for språk, slektskap og religion som følge, mens Chicagoskolen fokuserte mer på studier av storbylivet, lokal fattigdom og de lavere klassene i sin egen kultur (Fangen 2004/2010:18). Måten vi

bruker deltagende observasjon i egen kultur i dag stammer fra metodeutviklingen i Chicagoskolen i 1920-årene. Den står for et særlig velorganisert og kreativt forskningsmiljø, som sendte studentene ut for å delta og observere "der det skjer", og med Whytes studie *Street Corner Society* (1943) fikk skolen en ny retning. Han levde i lokalmiljøet og ble på mange måter en av gutta så langt det var mulig. I mange tilfeller var det av naturlige årsaker vanskelig for en utenforstående observatør å gli helt inn i dette miljøet. Det viktigste vi har tatt med oss fra Chicagoskolen er fokus på deltagernes egen forståelse og samhandlingen de er involvert i. I Norge er 1960-tallet blitt betegnet som sosiologiens "gullalder", og fra da av begynner "den modernistiske fase" - preget av sosialrealisme og naturalisme, og utstrekningen av kvantitativ metode ble sterkt kritisert (ibid).

Flere metodologiske retninger utviklet seg fra Chicagoskolen, og jeg vil her bare kort nevne noen av dem jeg mener har mest relevans for mitt arbeide. Den første er symbolsk interaksjonisme, hvor evnen til å ta den andres rolle er viktig. Mead (1976) beskriver det med barns evne til å spille forskjellige roller i lek med for eksempel bamsen sin, og hvordan det ved å gå inn i de forskjellige rollene utvikler sin selvbevissthet. Denne evnen til å sette seg i andres situasjon, er hva vi som voksne vil kalle sympati, og er den som blir vektlagt når man i symbolsk interaksjonisme legger vekt på kommunikativ samhandling (Fangen 2004/2010:23). Og nettopp kommunikativ samhandling er hva interaksjonen mellom meg og barna på kurset kan beskrives som. På grunn av kursets natur med meg som en deltagende leder, var det viktig at jeg hadde muligheten/evnen til å sette meg inn i barnas sted. På den måten kunne jeg tettest mulig følge opp barna til enhver tid; både som observatør og som leder. De *kommunikative* sidene ved samhandlingen (ibid.), altså kommunikasjonen mellom meg og barna, og min forståelse og tolkning av den var særdeles viktig. Et annet poeng er at denne evnen til sympati er hva jeg prøver å vekke hos barna ved å lede dem i samspill hvor den viktigste egenskapen var å lytte og være aktpågiven.

Videre har vi "Grounded Theory" som ble utviklet av Baney Glaser og Strauss (1967) og så videreutviklet av Strauss og Juliet Corbin (1990), som i større grad enn en symbolsk interaksjonisme er en metodologisk posisjon. Her er hovedpoenget at du forandrer teoriutviklingen i konkret, empirisk forskningsvirksomhet gjennom en systematisk "oppgdagelse" av teori ut fra dataene (Glaser og Strauss 1967:2). Siden jeg ikke på

forhånd kunne vite hva som ville møte meg under kurset, ville teorien naturlig nok vokse ut av empirien underveis i innsamlingen.

Etnometodologien legger vekt på det folk gjør, som er forskjellig fra Meads identifiseringsperspektiv. Det viktige i studiet er å studere hva informantenes ytringer gjør i forhold til samhandlinger, og ikke dens personlige oppfattelse av verden (Potter og Wetherell 1992). De studerer hvordan hverdagskunnskapen tar form; hverdagslivet føres av ubevisste og indoktrinerte forventninger, som det er etnometodologens oppgave å oppdage (jf. Alvesson og Sköldberg 1994:104). Denne retningen er relevant i forhold til at barna blir plassert i en egentlig hverdagslig undervisningssetting, hvor jeg forventer at de skal være seg selv. Samtidig som jeg studerer effekten/innvirkningen kurset til enhver tid har på dem på bakgrunn av dets karakter.

Siden kom den refleksive perioden, hvor Geertz med sin bok *"The Interpretation of Culture"* forsvarte et mer pluralistisk, fortolkende og åpent perspektiv (Denzin og Lincoln 1998:18) Han mente at man ikke kunne redusere forståelsen av en kultur til en bestemt mening slik strukturalismen legger til grunn, men at man måtte lese eller fortolke meningen eller betydningen av en kultur på lik linje med hvordan man tolker en tekst. På samme måte søkte jeg at kurset skulle åpne for en slik bred tolkning av barnekulturen uttrykt gjennom den *formen* kurset bød på.

Postmodernismen har satt fokus på fortolkning og analyse, og Geertz (1983:58) som introduserte hermeneutisk forskningsmetode - også i kulturstudier - går mot Meads oppfatning av at forskeren skal søke å ta forskningsobjektets rolle. Geertz mente heller at forskerene skulle analysere symbolske former, som ord, bilder, institusjoner og adferd . Symbolsk interaksjonisme ble kritisert av Denzin (1992:96) for å være naiv i å ville gjengi virkeligheten, han foreslo heller en fortolkende interaksjonisme med filosofi hentet fra poststrukturalismen. (Fangen 2004/2010:25). Den fortolkende interaksjonismen som blir foreslått er viktig i mitt arbeid. Som jeg nevner over ønsket jeg å identifisere meg med forskningsobjektene (barna), mens jeg hele tiden var veldig klar over at min alder, erfaring og kunnskap/ekspertise innen faget, og selvfølgelig min rolle som leder og forsker, tilsa at jeg aldri kunne bli lik dem.

Sosialkonstruktivisme, med røtter både i symbolsk interaksjonisme og etnometodologien, som begge vektlegger hvordan vi oppfatter sosiale strukturer eller

institusjoner, snarere enn disses "egentlige" eksistens (jf. Ekegren 1997), er kanskje den delen innenfor deltagende metode som i alle fall idémessig best sammenfaller med mitt arbeid. Den vektlegger at all kunnskap, også vitenskapelig, er sosialt konstruert. Den er opptatt av hva vi ser på som virkelig, og at sannhet er et resultat av perspektiv. Som jeg vil komme mer innpå i kapittel 2, er ikke sannhet og kunnskap klare til å gripes, men noe vi skaper selv. Bruner (1986:95) mener at det ikke finnes noen foruteksisterende virkelighet uavhengig av menneskers tankemessige aktiviteter..

## **Kapittel to**

### **Teoretisk bakgrunn**

#### **Rod Paton og hans bok "Living Music, Improvisation Guidelines for Teachers and Community Musicians" (2000)**

##### **Rod Paton**

Som ung mann ønsket Paton en forandring i livet sitt, og etter det han har fortalt meg en forandring fra det engelske utdanningssystemet, så han pakket snippesken og reiste til det som da var Tsjekkoslovakia, som vi i dag kjenner som Tsjekkia. Ved Janacek-akademiet i Brno tok han sin bachelor i musikk, og gjennom hele sin karriere har lærdommen fra denne perioden preget hans virke og hans innstilling til musikk. Både fra hans opplevelse av det tsjekkiske folket, med deres åpne og vennlige væremåte, samt hans erfaringer fra selve utdannelsen der han opplevde en mindre rigid holdning i formidlingen av materialet. Han tok master ved Southampton University og etter hvert sin Ph.D. om "The Process of Renewal in Music" ved Sussex University.

Rod Paton har arbeidet som orkesterhornist, komponist og arrangør, lærer, foreleser, musikkterapeut og lokalsamfunnsmusiker ("Community Musician").

##### **"Lifemusic"**

*"In our society, art has become something which is related only to objects and not to individuals, or to life. Art is something which is specialised or done by experts who are artists. But couldn't everyone's life become a work of art? Why should the lamp or the house be an art object, but not our life?"*

(Michael Foucault)

Dette sitatet har Rod Paton valgt å skrive på forsiden av sin bok "Living Music, Improvisational Guidelines for Teachers and Community Musicians" (2000), og vil jeg si dette er grunntanken for Patons filosofi og hans inspirasjon til å skrive denne boken, som



er et produkt av et musikkurs Paton og noen kollegaer holdt ved forskjellige ungdomsskoler i Sussex, England, i regi av hva vi her vil kalle fylkeskommunen (Sussex County Council) og National Lottery (økonomisk støtte som tilsvarende spillemidler i Norge). Filosofien bak kurset er enkel og heller ikke veldig unik, men det er akkurat det som er poenget; dette er begreper alle kan forstå, og som henvender seg til hver og en av oss på en måte som gir en tro på at dette er noe hver og en kan klare. I motsetning til den gjengse oppfatningen av musikk som noe uoverkommelig og høytsvevende, forbeholdt noen utvalgte å utøve og ikke minst å lage.

**Filosofien lyder som følger:**

**-There are no wrong notes in music.**

**-Every sound has a meaning.**

**-Improvisation is the primary musical act.**

**-Music turns life into soul.**

**-Music is intentional time**

**-To find the structure in the chaos first enter the chaos.**

**-Let technique out through the front door and it will reappear through the back door.**

**-Work with the reality of fantasy.**

**-Try playing out of time and you will discover a new timeworld.**

**-Try playing out of tune and you will discover a new attunement.**

**-Leave the discussion to the percussion!**

(Fra Patons webside: Lifemusic.org)

Patons tanke bak "Living Music" er en filosofi av deltagelse, eierskap og mestring. Den har en likhetsoppfatning av musikk, i den forstand at musikk ikke har noe å gjøre med et hierarki av spesialister (komponister, dirigenter, produsenter, agenter etc), men kan utøves av ethvert individ. Ved selv å skape og utøve musikk vil man få en livgivende og selvrealiserende opplevelse, som man ellers blir frarøvet som lytter. Han påpeker at dette

synet ikke undergraver viktigheten og bredden av musikk slik vi daglig møter den i en moderne verden, men heller legger til et gledelig aspekt ved musikkens vesen.

Kurset gikk over en periode på ni måneder, ved seks skoler, med i alt ti forskjellige grupper, hvor hver gruppe elever jobbet sammen med en kvartett profesjonelle improvisasjonsmusikere. Det utgjorde 60 workshops som endte i tre konserter. Samarbeidet med skolens lærere var tett under hele prosjektet, og det bidro til en kontinuitet i prosjektet som viste seg svært verdifullt for utfallet.

Som Paton påpeker er de konstante debattene om den til enhver tid gjeldende pedagogikk en naturlig og nødvendig konsekvens i ethvert samfunn i forandring. Uten en slik vurdering og kritikk av dagens metoder, ville man kunne risikere at elevene ikke kunne relatere seg verken til undervisningsmetode eller -materiale. Når det gjelder musikkutdannelse er de gjennomgående spørsmålene i disse debattene: hvorfor, for hvem og hvordan relateres det til samfunnet rundt; til livet. Ettersom "livet" etter hvert har blitt mer komplekst med hensyn til globalisering og et media som tillater oss å oppdrive enhver kunnskap akkurat når det passer oss, har også disse debattene blitt mer komplekse. Paton hevder at denne direkte tilgangen også har forandret musikken til en salgsvare ivaretatt av store kommersielle selskaper med penger og profitt som hovedinteresse, snarere enn noe estetisk og samfunnsnærende (2000:2). Han referer videre til Jacques Attalis (1986, etter *ibid.*) kalkulasjoner som viser at mennesker bruker mer penger på å kjøpe musikk enn på klær og varme, og bruker denne studien både som en målestokk for hvor stor rolle musikk spiller i menneskers liv, og for å påpeke i hvor stor grad musikk har blitt en salgsvare; et innpakket produkt med merke og merkelapp, som klær, sko og parfyme. Det er både denne kommersialiseringen og fremmedgjøringen av musikken (i form av at den kun utføres og forvaltes av en eksklusiv elite) Paton ønsker å tilby en motvekt til. Han (og mange med ham) mener at en viktig del av musikkens essens har blitt borte idet vi har gått over fra deltagelse til konsumpsjon. Han frykter at en konsekvens av dette blir at evnen til å skape musikk vil svinne, og ønsker derfor å sette fokus på alle menneskers naturlige iboende musikalske evner ved å ivareta eller vekke disse ved å fremme deltagelse; da særlig gjennom improvisasjon, som kan kalles spontan musikklek.

Prosjektet som ble til denne boken er bygget på ideen om at alle har muligheten og retten til å skape sin egen musikk. Selv om de fikk muligheten til å prøve ut prosjektet ved noen

ungdomsskoler, med tanker om hvordan det kunne være en pedagogisk innfalsvinkel i skoleplanen under klausulen "komposisjon", påpeker Paton at ideen ikke stoppet ved det pedagogiske, men at de hadde et genuint ønske om å gi disse elevene noe de kunne vokse med og ta med seg videre i sine liv. Et annet mål var å se hvordan musikk et slikt prosjekt ville resultere i. Paton selv sier det slik *"By giving to the pupils themselves a high degree of autonomy, it would be possible to find out what kind of music might grow out of their everyday concerns, relationships and feelings"* (2000:8).

Patons metode innebærer blant annet fri utfoldelse innen konkrete rammer, eller begrensninger bestående av enkle musikalske øvelser som gir stort rom for lek og improvisasjon. Tanken er at man ved å slippe sin egen skaperkraft fri, samtidig som at man innenfor det enkle rammeverket har en trygghet om at man ikke gjør *feil*, vil gi utøveren mulighet til å utfordre seg selv fordomsfritt. Dette vil igjen gi en følelse av mestring og selvrealisering. Samtidig som han ønsker å fjerne all forventning til hvordan det *skal* låte, og heller oppfordrer til å samle seg om hva som faktisk skjer i øyeblikket og å agere spontant til det; ved å lytte og *tune in* til sine medmusikanter. Han påpeker at hva som er *fin* musikk til enhver tid er, og alltid har vært, i endring. Det finnes ingen fasitsvar når det kommer til musikk og hver og en av oss har våre egne oppfatninger av hva som er bra musikk og ikke, derfor synes jeg at Patons tanker om autonomitet i forhold til musikalsk kreativitet er ganske selvnlysende.

En annen ting han vektlegger er faren ved å fokusere for mye på det teoretiske. Han mener det nesten kan bli som en avhengighet, og dermed overskygge musikkens vesen. Musikk er tross alt nærvær og fravær av lyd; ikke ord og tegn skrevet på papir. Han vil ikke forkaste teorien, men antyder at det er forskjellige måter å tilegne seg den på. Som Dewey sier er et gram erfaring bedre enn et tonn teori, fordi teorien kun har vital og verifiserbar betydning gjennom erfaring (1916/1996:58, etter Hanken og Johansen 1998/2008). Han kritiserer graderingssystemet innen den engelsk musikkopplæringen for å tvinge barna bort fra spillegleden, og inn i en karusell av konkurranse og prestisje som på ingen måte har noe med musisering i seg selv å gjøre. Å lære å lytte er et mye nyttigere verktøy som musiker enn det er å lære å lese. Så hvorfor ikke få den teoretiske kunnskapen gjennom å gjøre og høre først, og deretter sette ord på det en har gjort? Litt som den gamle læresetningen vi lærte på skolen om å ta notater mens man skrev; "inn i ånden, gjennom hånden".

Som instruktør, eller leder, er det også viktig å være *tuned-in* til øyeblikket, og følge på i den retningen deltagerne til enhver tid tar. Det vil si at man ikke rigid følger planen man har laget seg på forhånd, men har en åpen og improvisatorisk holdning til hele kurset. Så forberedelsene fungerer som sin egen ramme av sikkerhet, som er til for å bryte ut av og improvisere over. Paton snakker om å ha en *verktøykasse* av øvelser så man til enhver tid har noe å falle tilbake på hvis en selv eller gruppen står fast, eller om man er inne i en god *flow* og trenger noe å lede gruppen videre inn i.

## **Filosofi og overbevisning**

At musikk er viktig i ethvert samfunn har vi hele musikkhistorien som bevis for, og studiet til Jacques Attali (1986) som nevnt over viser klart hvor mye musikk betyr for oss i dag. Som kjent dekket de gamle grekernes begrep *Mousikè*, ikke bare musikk, som ordet stammer fra, men også språk, dans og diktning. Med en slik allsidighet beskriver også Bjørkvold (1989/2007) begrepet *musisk*. Pythagoras (ca 570 f.Kr.) var den første vi kjenner som satte musikk i system. Han mente også at musikk hadde mer enn bare underholdningsverdi, nemlig også en terapeutisk funksjon og er sådan det første nettverket av musikkterapi man kjenner, noe som er interessant da det er først i de siste tiårene at musikkterapi har blomstret opp i vår kultur (Varkøy 1993:19). Som nevnt over ønsket Patons med sitt prosjekt å sette fokus på menneskets naturlig iboende evner til å skape og forstå musikk med det resultat at hver enkelt får et personlig utbytte av musiseringen, som går hånd i hånd med forståelsen av musikk slik den er beskrevet her.

Merriam sier at: "*..musikk åpenbart er uunnværlig i de aktivitetene som bygger opp et samfunn...*" (Alan P. Merriam 1964:216, etter Hanken og Johansen 1998/2008). Nøyaktig hvorfor det er slik er det mange som prøver å forklare og finne svaret på, men jeg vil igjen referere til Dewey siden jeg synes han sier det veldig enkelt og treffende: "*Hvis alle meninger kunne uttrykkes med ord på en fyllestgjørende måte, ville ikke musikk og malerkunst ha eksistert*" (Dewey 1934/58:74 etter *ibid.*). Jeg tror dessuten at det å uttrykke seg gjennom musikk og kunst stammer fra en tid før man hadde språk å uttrykke seg med, og at det derfor er så viktig for oss; det er rammer som ble lagt til grunn før vi var bevisste på at vi hadde rammer. Samtidig som det er strukturer og uttrykksformer som bryter med eller ofte ut av det definerte, og dermed åpner for nye baner av strukturer og uttrykk. Kanskje er det rett og slett nødvendig sett fra et

evolusjonsperspektiv? Reimer (1970) hevder at språket ikke kan hjelpe oss til å forstå følelser, og at kunstartene i så måte er midler som lar oss forstå det han kaller vår *subjektive realitet*, altså våre følelser (Varkøy 1993:93). Ved å selv være med på å skape og forme musikk på en slik måte som Paton tilbyr mener jeg at man kommer i kontakt med denne *subjektive realiteten* på en ufarlig måte, som kan være med på å bygge et sunt følelsesmessig immunforsvar.

Blacking gir også det musiske i et samfunn ganske stor relevans da han uttrykker dette:

*"Musikalsk atferd gjenspeiler ulike grader av bevissthet om sosiale krefter, og musikkens strukturer og funksjoner er knyttet til en grunnleggende menneskelig trang og et biologisk behov for å opprettholde en balanse mellom dem. ... Musikkens viktigste posisjon i et samfunn, i en kultur, er å fremme en sunt organisert humanitet ved å øke den menneskelige bevissthet.* (Blacking 1973:100, 101, etter Dyndahl og Varkøy 1994)

Men hva er egentlig bevissthet? Jeg har ikke tenkt til å gå inn på noen diskusjon om dette, men jeg synes dette sitatet til Nachmanovitch er en tankevekker. *"You acknowledge mind, for whatever play is, it is not matter"* (1990: 42). Poulsen (1980) mener at kunsten kan virke som et følsomt speil for de endringene som er på vei inn i menneskers bevissthetsliv (Varkøy 1993:98), og jeg ser på Patons måte å utfordre den tradisjonelle tilnærmingen til musikk ved å la hver og en slippe sine musikalske krefter løs og i så måte bli en del av en skapende helhet, som en sunn måte å møte disse utfordringene på. At det *skjer noe* når man musiserer sammen med andre er en kjent sak for oss som utøvere. Det er nettopp denne naturlige *drivkraften* eller *flowen* som Paton mener alle mennesker naturlig har i seg, og som han prøver å lokke frem. Bob Krasnow uttrykket at innspillingen av "River Deep" med Tina Turner var *magical*, mens Iggy Pop snakker om at *nærheten i den elektriske nynnen gir en følelse av livsmot og styrke* (Varkøy 1994:41).

Bjørkvold nevner den tyske kulturforskeren Johan Huizingas observasjon i klassikeren "Homo Ludens" fra 1950, hvor han hevder at storsamfunnet har sitt utspring i leken, med sine former og funksjoner som domstolenes rollespill, krigføringens strategispill og fredelige sosiale ritualer og kunst. Bjørkvold sier videre at dagens postmodernister ser det hele fra en helt annen kant ved å beskrive hele samfunnets politiske liv som et spill. Han påpeker så at den samme nysgjerrige, dristige og skapende drivkraften instinktivt

ligger til grunn for alle former for lek, samtidig som leken i seg har etablerte normer, verdisett og tradisjoner som danner basis og rammeverk (Bjørkvold 1989/2007:40).

Et av målene med prosjektet var å prøve ut et musikkurs hvor lekens premisser, slik som Bjørkvold her legger til grunn, i størst mulig grad styrte tingenes gang, og i likhet med Orffs (Varkøy 1993:82) tankegang la barnas spontanitet og skapende evner være det sentrale. Under er en leksikalsk definisjon:

Spontaneous adj.

1. arising naturally, without external cause: instinctive
2. Original and unrestrained in behavior
3. Gracefully natural and unrestrained ( esp. Bodily movement)

Inventions pl.n

1. Acts of original creations
2. Displays of imagination
3. Things devised for the very first time; brand new creations

(Bjørkvold 1989/2007)

Slik Bjørkvold beskriver samfunnets oppbygning med utgangspunkt i leken, åpner for å se samfunnet med barnlige øyne, og kanskje er det å betrakte samfunnets strukturer som velorganisert lek ikke så fryktelig dumt. Dette synet kan gi tillatelse til å ikke ta alt så alvorlig. Det er jo bare en lek. Vi trenger kanskje ikke å bekymre oss som vi gjør om vi er innforstått med at lek er noe som skapes/utøves i øyeblikket, og som har rammer og regler som vi har lært å forholde oss til fra tidlig alder, slik Bjørkvold beskriver ovenfor. Det er rett og slett lov å senke skuldrene og ta det som kommer med et smil. Ved at lekens betydning blir ivaretatt i et kurs som mitt; og i så måte ikke blir noe som kun tilhører barnekulturen, men også i stor grad blir anerkjent av voksenkulturen, mener jeg at den kan fungere som en bro mellom de to kulturene som kan bidra til positiv forståelse dem imellom. Der man kanskje ofte føler seg misforstått eller utestengt, enten som voksen eller barn, kan et slikt kurs bidra til å åpne dører.

Inspirert av bl.a. Gregory Batesons *Steps to an Ecology of Mind* utformer Cobb en tese som går ut på at barnet oppfatter virkeligheten gjennom kroppens nervesystemer og

sanseorganer på en måte som henger direkte og organisk sammen med naturens egne energiformer. Pulsen i kropp og pulsen i natur er to sider av samme sak.

Hun kaller barnets sansende og skapende forståelsesformer i kulturell lek for *biokulturelle* - forankret i fysisk liv, formidlet i kulturelle former og symboler (*The Ecology Of Imagination In Childhood* 1977). Bjørkvold formulerer det slik at barnet tar seg frem i virkelighetens ytre verden innenfor rammen av et hele som det enda ikke kjenner, men som det likevel er en selvfølgelig og naturlig del av. (Bjørkvold 1989/2007:41). *Barnets økologiske sans for sammenheng og kontinuitet med naturen har ikke noe å gjøre med noe "mystisk": Jeg mener det dreier seg om en fundamentalt estetisk trang, fylt av gleden i kraften over å vite og å være. Dette tilsvarer hos barnet kraften til å kunne gjøre og skape* (ibid:23)

Med henblikk på det både Cobb og Bjørkvold sier mener jeg at det er en god idé å la barna holde på den spontane leken så lenge som mulig. Og dette er nøyaktig hva som er ønskelig å ivareta, samt fokusere på i både Patons og mitt kurs. Dette at forståelsen og utøvelsen av musikk ligger naturlig forankret i oss. Så når barna får frihet til å leke med sin egen musikalitet og lar sine individuelle evner og kunnskap være nøkkelen til kreativiteten, er det en videreføring av hvordan barna naturlig responderer i det daglige. Ved å bruke den spontane leken i undervisningsøyemed, dog på lekens og ikke pedagogikkens premisser som Bjørkvold også presiserer, vil være en sunn måte for barna å ivareta nettopp denne nærheten og naturlige nysgjerrigheten til den stadige strømmen av ny kunnskap et barn blir utsatt for. For som Bjørkvold også påpeker så skiller ikke et barn mellom natur og artefakt:

*"Barnets verden, dets omgivelser, er ikke delt inn i natur og artefakt idet kunstig kunstferdig lagede. Barnets omgivelser består av all den informasjon som tilbakeledes til sin egen kropp av omgivelsenes ytre stimuli. Denne mottageligheten omfatter alle barnets nivåer som virksom organsime. Livet blir et spørsmål om gjensidig funksjonell interaksjon mellom omgivelsene. Denne gjensidigheten er like nærende for omgivelsene for kropp og sinn....* (ibid:28)

Selv om det er viktig at barna lærer seg å sameksistere i form av oppdragelse og utdannelse, mener jeg at det er vel så viktig for oss voksne å forstå og lære fra barnekulturen, som at barna blir tvunget inn i de eksisterende normene i

voksenkulturen. Om ikke av noen annen grunn enn at de er framtiden, samt at vi i prosessen med å bli voksne stort sett glemmer alt det fine og naturlige det innebar å være barn.

Siden det er åpenbart hvilken rolle musikk, og kultur generelt, har i ethvert samfunn, mener jeg at samfunnet med fordel kunne lagt større vekt på de estetiske verdiers betydning. Min oppfatning er at sann dannelse først og fremst vinnes gjennom utforskning av nettopp disse, og at man ved å bli disponert for sine følelser og sitt sanseapparat gjennom estetiske opplevelser kan lære disse å kjenne så inngående at man dermed får et mer naturlig og intuitivt forhold til sine reaksjoner og indre liv. Bare se på antallet psykiske lidelser som diagnostiseres, for ikke å snakke om det heite temaet "utbrenthet", hva nå enn det egentlig er. Poulsen mener at om man ikke omarbeider de følelsesstrukturene som er nødvendige for å holde på en bevissthetsmessig utvikling, står man i fare for at personligheten kan bli lammet av indre psykiske motsetninger (Varkøy1993:99)

Kurset er basert på teorien om at kunnskap *"er noe som utvikles eller konstrueres av den enkelte. Kunnskap er ut fra et slikt syn med andre ord ikke noe som finnes utenfor mennesket, og som det så får overført. Kunnskapen (re)konstrueres inne i det enkelte mennesket som resultat av aktiv organisering og tilpassning av inntrykkene til dets egen erfaringsverden ( Mellin- Olsen 1993).* Med et slikt syn vil en slik aktiv utvikling av den estetiske sans kunne hjelpe hvert enkelt individ på sin "dannelsesreise" gjennom livet. I så måte mener jeg at det er til like stor hjelp for en musiker å være god i matte, som det er for en matematiker å være god i musikk. Eller for en historiker eller en bussjåfør. Poulsen mente også at musikk bidrar til å forme en allsidig personlighet, at beherskelse av kunstneriske uttrykksformer gir mulighet til å uttrykke egen bevissthet og gir økt følsomhet ovenfor andre mennesker, samt at de estetiske fagene er en potensiell nødvendig samfunnskritikk (Varkøy 1993:100).

Nyidealismen som vokste fram på slutten av 1800-tallet satte fokus på tilværelsens to sider: teknikk på den ene siden og de åndelige verdier på den andre. Dette var en reaksjon på bivirkningene ved at den industrielle revolusjon satte teknikk i høysetet, og dermed drev religion, etikk og erkjennelse ut på sidelinjen. På denne tiden utviklet det



seg to retninger innen kunstnerisk dannelse i Tyskland. Den ene var "den kunstpedagogiske bevegelse" som var en reaksjon mot et utdanningssystem de oppfattet som intellektualistisk, fantasi- og følelsesfattig, med utgangspunkt i Schillers og Schopenhauers kunstkritikk. Den andre var "Jugendbewegung" (Ungdomsbevegelsen) eller "den musiske oppdragelsesbevegelsen". De var egentlig ganske forenlig og i 1945 ble de slått sammen til én musisk bevegelse, ikke ulik slik vi finner den i klassisk gresk form, som nevnt tidligere i kapittelet. Den har også blitt stående ved siden av denne som en av de viktigste forutsetningene for musisk oppdragelse i nyere tid. Kunstpedagogen K. Langer mente at det å utvikle kunstneriske ferdigheter ville ha ubetingede økonomiske fordeler da det ville gagne f eks industrien. Pedagogen Lichtwark viste til Diderots uttalelse 150 år tidligere hvor han hevdet at om et folk lærte å tegne og male like godt som å lese og skrive, om 50 år ville bli det økonomisk fremste landet i verden (Varkøy 1993:59- 67). Jeg anser Patons filosofi som en tilsvarende reaksjon på dagens teknologiske revolusjon og hvordan den fremmedgjør faktisk fysisk interaksjon, analoge samhandlinger og øyeblikksnær meningsfull deltagelse. Dagens teknologi gjør at det fjerne plutselig kan være veldig nære, men i sitt vesen vil den alltid inneholde distanse; et kyss fra sin elskede på skype vil aldri kunne erstatte det ekte kysset, og det er denne nærheten og tilstedeværelsen som man kun opplever ved samhandling i øyeblikket Paton ønsker å vareta.

Som Abeles (1994:75) påpeker

*"..har ikke estetiske erfaringer noen praktisk hensikt, verdien ligger i den innsikten, tilfredsstillelsen og gleden den frambringer: Den er et mål i seg selv, for det andre involverer estetiske erfaringer følelser. Den inneholder muligheten for følelsesmessige reaksjoner, ofte sammensatte og nyanserte, på de fleste livserfaringer. For det tredje involverer den estetiske erfaringen intellektet. Tenkning og oppmerksomhet er nødvendig, hjernen er aktiv når den registrer musikken og sammenholder reaksjoner musikken framkaller med tidligere erfaringer. For det fjerde forutsetter en estetisk erfaring direkte kontakt med musikken, bildet eller liknende. Det nytter ikke å få noen til å beskrive en sang eller et maleri for seg, det finnes ingen form for annenhånds estetisk informasjon som kan gi estetiske erfaringer i Deweys forstand" (Hanken og Johansen 1998/2008:166).*

Ifølge det vi kan lese over har ikke det estetiske noen åpenbar praktisk hensikt som sådan, det er innsikten, gleden og tilfredsstillelsen det estetiske byr på som er det

verdifulle, og nettopp dette er essensen i kurset mitt, hvor jeg er på jakt etter gleden i samspillet og skaperevnen. I kapittel fire "Gjennomføring og resultatutvikling" vil jeg gjennomgå denne prosessen inngående. Vi ønsker jo gjerne at (ut) dannelses skal være nyttig, og helst mat- nyttig. Med utgangspunkt i de forskjellige sidene ved den estetiske erfaringen som er beskrevet ovenfor, ønsker jeg å demonstrere nytteverdien av denne, og at man istedenfor å stadig søke etter praktisk nytte fokusere på anvendeligheten av en estetisk dannelses, og hvor viktig elementene Abeles nevner om tilfredsstillelse, glede og innsikt er for mennesket, og da særlig barn. Jeg vil sammenligne forskjellen på utdannelsessystemet som vi kjenner det, og et dannelsessystem som i større grad er basert på estetiske opplevelser og uttrykk, med å se den samme filmen i alminnelig versjon og i 3-D; bildene, historien og lyden er den samme, men opplevelsen har et dypere og mer vitalt perspektiv. Den åpner for flere nyanser samtidig som den er en nærere og mer intim opplevelse, som igjen føles mer autentisk og levende.

Her mener jeg at jeg er inne på kjernen i hva jeg vil gå så langt som å kalle omsorgsvikt for de estetiske fagene i utdanningssystemet. Min erfaring fra arbeid i skolen er at det er en vilje både til å beholde og ivareta de etiske fagene kunst og håndverk og musikk, noe jeg er veldig takknemlig for. Men vektleggingen av disse disiplinene i forhold til "realfagene" i barnas utdannelses vil jeg si at er i ubalanse. På 80-tallet uttalte Poulsen at årsaken til dette lå i at de estetiske fagene, eller kunstens svake stilling rett og slett ligger i at den kan virke truende på både det personlige og politiske plan (Varkøy1993:99) Ikke alle barn er musikalske naturtalenter, det er klart, men ikke alle barn er mattegenier heller. Allikevel blir barna målt og veid og prøvet for sine matematiske evner, som igjen kan stå og lese til spott og spe for enhver til å meske seg med i sine fordommer og rasisme og "hvordan er det mulig i verdens beste land?". Mens barna; som jo er nettopp det: barn, kanskje opplever at de er et nummer i en statistikk, og at deres nummer må gjøre det bedre enn fjorårets nummer, hvis ikke blir det utrivelig på skolen med stressa og dermed sure lærere; for ikke å snakke om rektors evinnelige taler. Poulsen hevder at man ikke bør skille mellom barnas aktivitet og resultat eller produkt (ibid:100), som er helt i tråd med mit kurs' opplevelsesbaserte filosofi.

Varkøy uttaler at *"I pedagogisk sammenheng kan man nå (..) se hvordan den utdanningspolitiske debatten synes å knytte seg stadig tettere til en markedsøkonomisk*

*tenkning og retorikk:*” (Johansen, Kalsnes og Varkøy 2004:19), og mitt spørsmål til det er: hvordan vil det på sikt kunne gagne ikke bare barna/elevne og skolen som institusjon, men også samfunnet, når det vi sitter igjen med er et syn på barn/menneske som valuta og ikke som holistiske individer med resurser til å konstruere og ivareta et samfunn på alle nivåer slik det krever? Patons filosofi tilbyr en klar motvekt til den kynismen og upersonligheten Varkøy beskriver, med sin overbevisning om viktigheten av hver enkelts betydning for å skape helheten.

*”The support of hard reality are fear of judgment, fear of failure, and frustration; these are society’s defence against creativity”* (Nachmanovitch 1990:138). Dette hevder Nachmanovitch i sin bok *”Free play, Improvisation in Life and Art”* og jeg må innrømme at til dels holder med ham. Jeg vil vel ikke si at det er samfunnets forsvar *mot* kreativitet, men at det snarere er faktorer eller strømninger i samfunnet som setter kjepper i hjulene for konstruktiv og fruktbar kreasjon og tenkning. Jeg er av den oppfatningen at vi ved siden av en overdreven fokus på resultater, også legger skylden for udugelighet på for eksempel manglende ressurser i skolevesenet; det hele dreier seg altså kun om kroner og øre, og glemt er de fantastiske ressursene vi faktisk har. Ting kunne helt klart vært bedre, det er det ingen tvil om, men de kunne så absolutt ha vært så vanvittig mye verre. For meg synes den dominerende holdningen generelt å være at ingenting er bra nok, og det blir som å ikke se skogen for bare trær. I stedet for å være så opptatt av form, hadde det ikke vært en idé å være mer opptatt av innhold? Det ligger uendelige muligheter i utdanningssystemet, og det er opp til oss å ikke bare nyte og glede oss over hva vi har, men også utnytte det og omsette det til noe bærekraftig. Penger har ingen verdi i seg selv; det er hva vi gjør med dem som gir dem verdi, så enkelt er det. Jeg vil her bare kort nevne Varkøys utsagn: *...”Det er imidlertid interessant å se hvordan den marxistisk inspirerte sosiologismen og den nyliberalistisk inspirerte markedismen har menneskets reduksjon inn under økonomiske forhold felles...”* (Varkøy 2004:19).

Emile Jaques- Dalcroze (1865-1950) ønsket å fremme elevenes personlige, menneskelige og kunstneriske uttrykk ved hjelp av musikk. Selv om elevene i utgangspunktet ikke har noe særlig formell kunnskap, mente han at de må betraktes som briljante i sin musikkutøvelse, naturlig sensitive og kunstneriske, og han la vekt på at barn har potensial til å lære alt de trenger eller ønsker å kunne. Som Cobb var han opptatt av kropp, bevegelse og rytme, og mente det var grunnlaget for musikkforståelse

og -opplevelse. Målet med musikkopplæring var for ham å utvikle generelle menneskelige egenskaper som oppmerksomhet, konsentrasjon, sosial integrasjon og evnen til å uttrykke seg nyansert og forstå nyansene i andres uttrykk. (Hanken og Johansen 1998/2008:100) Noen av forutsetningene for at dette skal lykkes er at elevene må lære å lytte slik at det kan relatere seg til det som skjer samtidig som den er avspenning og åpen for musikalske uttrykk. Jaques-Dalcroze mente dette var grunnlaget for all videre musikkutdannelse, og jeg mener Paton legger opp til en slik forståelse på en naturlig og nærende måte.

Et kurs som mitt er en billig og innholdsrik måte å jobbe på, som gir mye igjen på flere plan. Barna er nødt til å bruke konsentrasjon, motorikk, koordinasjon, samarbeid, aktpågivenhet og kreativitet; alt på en gang. I tillegg til at de blir fylt av glede som selvfølgelig er en naturlig motivasjon for hva det skulle være, og som i alle fall for meg er en høyt skattet følelse. Et annet viktig aspekt er at de lærer mye om personlig ansvar siden de hele tiden blir nødt til å ta sine egne valg med hensyn til hvordan de individuelt svarer på oppgavene som blir gitt, men at det allikevel er en del av en helhet.

## **Kapittel tre**

### **Gjennomføring og resultatutvikling**

*"One aim is to produce knowledge and action directly useful to a group of people through research, adult education or sociopolitical action. The second aim is to empower people at a second and deeper level through the process of constructing and using their own knowledge ... "*

(Reason 1998:71)

Samtlige barn ved aktivitetsskolen ble invitert til å delta, og i henhold til personvernloven og NESH' retningslinjer, sendte jeg et skriv til foreldrene som kort informerte om kursets innhold, at det skulle brukes i forskningsøyemed og at det i så henseende ville bli gjort lydopptak av barna hver gang, og at det derfor var nødvendig med deres skriftlige samtykke. Jeg meldte så prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og når jeg leverer oppgaven min vil jeg slette alle opptak og transkriberinger, navnelister og ellers alt jeg måtte ha som inneholder personlige opplysninger, i henhold til norsk lov.

Påmeldingsgleden var overraskende stor. Fra 1. til 3. klasse ønsket over 50 barn å delta. De eldste, 4. klasse, ville ikke være med. Antallet skremte meg litt; det var flere enn jeg hadde regnet med og vissheten om at jeg skulle være alene med barna ga meg litt kalde føtter. Men jeg lot det stå til. Vel vitende om at hele opplegget i seg selv var tuftet på improvisasjon, tenkte jeg at jeg også her fikk være klar for å improvisere; fungerte det ikke sånn som jeg i utgangspunktet hadde tenkt, måtte jeg være åpen for forandring. Dessuten fikk jeg klar beskjed fra sjefen ved Aktivitetsskolen at mange, kanskje så mange som halvparten kom til å falle fra underveis, da dette veldig ofte var tilfelle, særlig når tilbudene var gratis. Jeg delte så barna inn i tre grupper. En gruppe med bare 1. klassinger. En med blandet 1. og 2. klasse og den siste med blandet 2. og 3.klasse. Allerede etter første gang begynte elever å falle fra. Noen fordi de ikke hadde lyst til å være med, og andre på grunn av andre aktiviteter som fant sted ved Aktivitetsskolen. Jeg holdt kurset i månedene oktober- desember, og det er klart at det i denne perioden fram mot jul er mye annet som skjer i barnas hverdag, samtidig som at et frivillig kurs som

dette ikke alltid lokker like mye som å leke den leken de har begynt på i skolegården med vennene sine. Noen barn ble også hentet tidlig. Jeg endret derfor taktikk underveis til å spørre fra gang til gang hvem som ville være med og ikke. Dette lettet også ansvaret for kurset fra de ansatte, da jeg og barna styrte det hele selv. Jeg måtte bare gi beskjed om hvem jeg tok med meg. Man kan kanskje diskutere hvorvidt dette var gunstig for forskningsprosessen og hvor verifiserbar min informasjon så ville være når jeg ikke fulgte hver enkelt fra begynnelse til slutt. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt til å analysere de forskjellige gruppene individuelt og sammenligne progresjonen i de respektive gruppene, men jeg så fort at å insistere på å følge planen ville om ikke hindre meg fra å gjennomføre kurset, sette alvorlige kjepper i hjulene for prosjektet mitt. Både av praktiske og kontekstuelle hensyn. Det ville rett og slett ikke la seg gjøre da oppmøtet var så varierende som det var. Dessuten stred det imot en viktig del av ideen bak prosjektet; nemlig spontanitet, fleksibilitet og tilpassingsdyktighet.

Første gang hadde jeg kun 1. klassinger og jeg brukte tilnærmet hele tiden på å få barna til å være stille, sitte, høre etc, nærmere bestemt barneoppdragelse. Når sant skal sies gikk mesteparten av tiden bort på å få alle til å være stille samtidig, sitte eller eventuelt stå i ring uten å plage hverandre, skravle, bråke med instrumentene de hadde fått utdelt, lytte enten til meg eller til hva de andre sa. Listen er lang. Og det er jo ikke sånn at jeg ikke ble advart. Sjefen hadde jo spurt meg helt seriøst om jeg kunne tenke meg å gjøre dette, selv etter å ha observert barna. Men det er mye rom for forbedring og endringer i mitt opplegg og dette vil jeg komme tilbake til i kapittel fire.

Som jeg var inne på tidligere var jeg på besøk på Aktivitetsskolen for å observere barna og se om det å gjennomføre et slikt kurs der var noe jeg overhodet var interessert i. Jeg spurte barna på alle trinnene hva de gjorde i musikkundervisningen på skolen, og samtlige svarte at de lekte "stopp-dans", som er en veldig enkel lek hvor barna danser fritt til musikk, og de som ikke stopper helt i dét musikken stopper er ute av leken. De hoppet også tau og lekte andre leker til musikk. Det overrasket meg at musikkundervisningen var så passiv og ensformig, men med hensyn til kurset mitt vurderte jeg dette som positivt på bakgrunn av at barna da muligens ville være mindre forutinntatte. Men som musiker ble jeg rystet over å se hvilken forfatning norske skolars musikkundervisning befinner seg i, og hvilken prioritering musikk og de estetiske fagene virker å ha i skolen. Noe jeg allerede var inne på i andre kapittel. Kodaly går

faktisk så langt som å si at de som ikke tar imot musikk, vil leve og dø i en tilstand av anemi (Musikk og skole nr. 8, 1982, s.4, sitat etter Varkøy 1993:83), og om han har rett ser det dystert ut for våre skolebarn. Det skulle dog fort vise seg at jeg tok feil med hensyn til barnas forutinntatthet. De hadde både veldig klare forventninger til hva de skulle lære, og hvordan de skulle lære det. Kanskje sterkest hos de minste, og det var kanskje fordi de var nye i skolesystemet og undervisningssituasjonen, og dermed forventet at alt som ble lært dem skjedde sånn som det skjer i klasserommet. De hadde også helt klare forventninger til hva de skulle lære: å spille gitar, piano etc, og på spørsmål om hva musikk er, hadde de også veldig klare oppfatninger; stort sett i retning av pop/listepop. Men noen var også bevandret innenfor rocken.

## **Kursets gang**

Som nevnt over delte jeg i utgangspunktet de påmeldte inn i tre forekjellige grupper, men jeg så fort at jeg måtte restrukturere. Hvilke barn som ble med fra gang til gang varierte til slutt veldig mye, litt fordi min gamle sjef hadde rett; mange falt fra, men også fordi mange barn ble hentet mens vi holdt på; noe jeg ikke kunne si noe til på grunn av kursets natur.

De første gangene ønsket jeg å bruke tid til at jeg kunne bli kjent med barna og de kunne bli kjent med meg. Dessverre ble jeg (som jeg også ble advart mot) overrumplet av hvor vanskelig det var å få barna til å være stille, lytte til meg og ta imot de enkleste beskjeder, som "sett dere i ring på gulvet så dere kan se alle inn i øynene". Jeg må føye til at den første gruppen bestod av kun seksåringer, og at min erfaring med dem i en slik situasjon var begrenset da jeg holdt kurset. Jeg har i ettertid hatt et helt semester som lærervikar for en 1. klasse, og i løpet av den tiden erfarte jeg at 1. klassinger ikke nødvendigvis vet hvordan de skal sitte stille, ta imot en beskjed eller lukke sin egen munn; i alle fall ikke alt dette på samme tid. Og i tillegg har de en ny voksenperson foran seg, som ikke bruker noen av de instruksjonene de er vant til.

Den første gangen hadde vi i et 2. klasserom, og det tok ikke lang tid før jeg innså at det var en dårlig idé; barna begynte umiddelbart å kommentere og leke med alt de så rundt seg, snakke om hvem de kjente i denne klassen og var generelt nysgjerrige som små barn er. Nysgjerrighet er fantastisk, men her virket den mot min hensikt, så resten av

kurset ble holdt i et tilnærmet tomt kontor, med kun en sofa, et lite bord og et par stoler. Plassmessig var det i minste laget, men det gjorde kurset mye lettere å gjennomføre.

Moro, glede og engasjement gjennom lek med musikk kan jeg si at var et generelt mål med kurset, så isteden for å skrive det som mål for hver gang nevner jeg det nå. Så lenge barna hadde det gøy, ble revet med og opplevde ekte glede, var hovedmålet med kurset nådd.

## **Første time**

### **Mål:**

- Bli kjent med barna og la barna bli kjent med meg
- Få et innblikk i deres musikalske landskap
- Introdusere rytme gjennom navnelek
- Skape fortrolighet gjennom sang
- Synge i kanon

Jeg begynte med å be barna stå i en ring, de begynte umiddelbart å tulle. Noen var vanskelige å motivere til å i det hele tatt komme bort til den delen av klasserommet vi oppholdt oss i, men så sa noen at de ønsket å synge/leke bjørnen sover; først sa jeg nei, at vi kunne gjøre det etterpå (jeg hadde jo en plan jeg ønsket å følge), men de ga seg ikke, og jeg ble enig med meg selv om at dette var spontan interesse for musikk og desidert musikalsk lek på deres premisser, så hvorfor ikke? Det ble til at de sang så høyt og sterkt de kunne, helt klart for å provosere meg, men de visste ikke at det var akkurat denne typen uttrykk jeg var på jakt etter. Det eneste som bekymret meg var hodepinen etterpå. For å roe dem ned igjen ba jeg dem om å synge den igjen, bare denne gangen så stille de kunne; de gjorde heldigvis som jeg sa, men dessverre ble utfallet noe annerledes enn jeg ønsket; gruppen gikk i oppløsning og begynte å leke individuelt utover klasserommet. Deretter begynte prosessen om igjen med å prøve å samle dem og få dem til å sette seg i en sirkel, og etter hvert fikk vi formet en slags sirkel. Jeg ga dem instruksjoner til en enkel navnelek som gikk ut på å klappe to klapp på lårene og to i



hendene, og si navnet sitt mens man klappet i hendene. Så gikk det rundt sirkelen med klokka. De satte i gang med å klappe og tempoet økte og økte til det var som en vill dans, jeg klarte etter hvert å roe ned tempoet og å vise dem hvordan de skulle si navnet sitt, men mange hadde vanskeligheter med å få til koordinasjonen. Andre igjen var mer opptatt av å finne på tøyse-navn av en særdeles barnslig karakter; helt klart igjen for å provosere meg.

Jeg spurte om de visste hva det vil si å synge i kanon, og de som visste det forklarer det til resten av gruppen. Vi ble enige om å ta "Bjørnen sover" igjen, jeg delte dem inn i grupper og ba dem synge igjennom en gang hver for seg; noen syntes det var flaut til å begynne med, noen var mer opptatt av de fantastiske navnene de hadde kommet på å gi seg selv og andre, men så fort de kom på gli sang de av full hals.

Så introduserte jeg noe som jeg kalte *klikk-stopp*. Da jeg eller den som hadde fått tildelt lederrollen sa *klikk* var det lov til å lage lyd; hvilke lyder det var lov til å lage var avhengig av instruksjonen lederen hadde gitt på forhånd; *stopp* betydde naturlig nok at man skulle stoppe å lage lyd. For å være ærlig var det det første jeg skulle ha begynt med, men i alt virvaret forsvant det for meg; det var en lettelse da jeg fikk formidlet det, og barna forstod og til og med syntes det var gøy.

Videre lot jeg barna få velge forskjellige sanger de allerede kunne som vi kunne synge sammen. Siden jeg er sanger brukte jeg naturlig nok sang mye, men jeg syntes også det var naturlig å bruke sang og sanger barna har fått med seg på veien i vekkelsen av sin musikalske forståelse. Den første sangen de valgte seg var "Lillefinger, lillefinger" og de koste seg. Alle ville velge den neste, og etter litt diskusjon landet vi på sangleken "Bro, bro brille" som de organiserte helt selv. Hvem som skulle være bro og hvordan det hele skulle forløpe seg med navn de hvisket i øret til "fangen" etc. Da jeg etter hvert sa *stopp*, var det helt problemfritt og vi gikk rett videre til neste sang som var "Sol, sol gå din vei". Deretter ville de synge "Bæ, bæ lille lam". Det var vanskelig å få med alle, og noen av barna ønsket å gå på dette stadiet; jeg lot dem gå. Deretter begynte jeg å klappe, først rolig så fortere og fortere. Barna fulgte med, og jeg fikk prøvd ut *klikk-stopp*. Det fungerte. Videre ønsket de å leke "Bamsen" som viste seg å være "Bjørnen sover" igjen, mens andre valgte seg rollen som "Lille-kattepus" som vi sang etterpå. "Mamma Mia" ble så foreslått og jeg sang i vei, men de mente et barnerim som for meg var ukjent. De lærte

meg det og vi sa det sammen mens vi gikk i ring og trampet takten. Med det sa vi "tak for i dag".

### **Evaluerings:**

Jeg må ærlig innrømme at jeg gikk hjem og lurte på hva jeg egentlig hadde satt i gang. At jeg hadde kastet meg ut på dypt vann var helt klart, og noe måtte gjøres for at jeg skulle kunne ro dette i havn. Det at de var så lite lydhøre var som sagt en overraskelse for meg. Mye av grunnen til dette tenkte jeg at var tidspunktet på dagen kurset ble holdt; noen av barna kommer tross alt til skolen allerede klokken sju-åtte om morgenen, så da er det klart at de er slitne og ukonsentrerte etter å ha hatt skole hele dagen. Dermed vil de finne det vanskelig å skulle være stille og samlet igjen klokken 14.30. Særlig etter at de hadde kommet i *SFO- mode* av fri lek og *ustruktur*, sett i forhold til hva som ble forventet av dem i klasserommet. Det var helt klart en stor glipp å vente med å fortelle dem om *klikk-stopp* til langt ute i timen. Det var mitt sterkeste kort for å holde en viss struktur i kaoset.

Jeg syntes dog det fungerte fint både da jeg lot dem slippe til med sitt ønske om å leke "Bjørnen sover", og på slutten mens vi sang de egenvalgte sangene, og de lekte "Bro, bro brille". Det som til gjengjeld ikke fungerte så godt var å synge i kanon, og heller ikke navneleken. Altså de tingene som var nytt for dem. Jeg valgte å tro at det skyldtes at jeg ikke klarte å samle barna om oppgavene så de var ukonsentrerte og fraværende. Samtidig bidro det, sammen med deres valg av sanger til at jeg kunne plassere dem innen et musikalsk landskap.

For å få bukt med dette konsentrasjonsproblemet kom jeg fram til at jeg måtte endre settingen og finne en måte jeg kunne hente dem ned fra sin høygir-frekvens på, og bringe dem til et nivå hvor jeg kunne nå dem. Jeg bestemte meg for å endre lokale; jeg fikk til rådighet et tilnærmet tomt kontor, og å tenne stearinlys og spille rolig klassisk musikk mens de kom inn i rommet. Når de så hadde satt seg, ville jeg lese litt eventyr.

En annen idé for hvordan jeg kunne ha samlet og roet dem var om jeg hadde laget en lyd historie, hvor de selv kunne deltatt, men jeg følte ikke at det var god nok *flow* i barnegruppen ei heller god nok kommunikasjon og forståelse oss imellom til at dette kunne fungert før siste gang jeg holdt kurset. Kanskje tok jeg feil, kanskje var det akkurat det jeg skulle gjort; det er i alle fall noe jeg gjerne skulle ha prøvd ut og som jeg

vil prøve ved neste anledning. Men jeg holder en knapp på det jeg har nevnt over om fortrolighet. Fortrolighet med konseptet, fortrolighet med meg, og ikke minst fortrolighet med hverandre. Tillit tar tid å bygge, og på begynnelsen føltes det som at både deres respekt og tillit til meg var ikke tilstedeværende.

## **Andre time**

### **Mål:**

- Få barna til å være rolige fra begynnelsen/holde ro i gruppen
- Få et innblikk i deres musikalske landskap
- Introdusere rytme gjennom navnelek
- Skape fortrolighet gjennom sang

Denne gruppen bestod av en blanding av 2. og 3. klassinger. Som nevnt over valgte jeg denne gangen å begynne annerledes enn med den første gruppen på grunn av de store urolighetene jeg opplevde. Jeg hadde tent stearinlys og spilte dempet klassisk musikk mens de kom inn, sånn at de kunne få litt tid til å roe seg ned og samle seg før vi satte i gang med å lage lyd. Musikkvalget var Arvo Pärts "Für Elina" og eventyret var "Seljefløyten". Det endte med at jeg åpnet slik de fleste gangene, inntil barna hadde blitt fortrolige med konseptet, og bare ville komme i gang med det de egentlig var der for.

Denne gangen var jeg klok av skade og begynte med å introdusere *klikk-stopp* allerede før jeg leste. Bortsett fra at alle ville sitte i sofaen da de kommer inn, hadde jeg ikke noen problemer med å få denne gruppen til å sette seg i ring; jeg valgte å tro at det var en kombinasjon av hvordan jeg hadde valgt å begynne og at de var i et rom ingen av dem hadde noe forhold til. Da jeg var ferdig med å lese snakket vi litt om seljefløyter og hva et instrument er. Jeg hadde en idé om at vi kunne ha en time ute hvor barna kunne finne sine egne instrumenter i det fri; en spade, en pinne, en flaske; hva som helst som de kunne lage lyd med. Men dit kom vi dessverre ikke.

Jeg begynte igjen med navne-klappe-leken. Før vi fikk kommet i gang med navnene økte de tempoet for så å gli over i rytmen til "We Will Rock You". (Noe som helt klart hadde

noe med et program som gikk på TV den høsten, med en viss eksentrisk artists versjon av denne låta sendt gjentatte ganger i beste sendetid. På grunn av denne mannen ble denne rytmen en gjenganger gjennom hele kurset som det var vanskelig å få barna til å bryte ut av, men som samtidig fungerte som en god rettleder i forhold til hva rytme er og hvordan den kan brukes og endres.)

Et barn ville synge bursdagssangen, og siden det tilfeldigvis også var min bursdag den dagen fikk jeg en koselig versjon av "Happy børshday" av barna. Videre sang vi "Kaptein Sabeltann", og etter litt fram og tilbake ble vi enige om å synge "Som søsken av jorden", før vi gikk over til å leke "Bjørnen sover". Jeg spurte dem om de visste hva det ville si å synge i kanon. En visste det og forklarte det for resten av gruppen. Det var vanskelig å få det til uten at en gruppe begynte å synge med den andre, så vi fikk det egentlig ikke til. Da ba jeg dem om å synge den så høyt de kunne; de skrek av sine lungers fulle kraft, så ba jeg dem om å synge den rolig mens alle lå på gulvet og var bjørnen som sover; de hviske-sang nesten.

Videre lærte jeg dem sangen "Mm- æh sa en liten grønn frosk en gang" (fra nå av *froske-sangen*), med tilhørende "ansiktskorregrafi". De skulle blunke og geipe på rett sted i teksten. Vi sang den flere ganger i forskjellig tempo. Noen hang med fra begynnelsen, mens andre sleit med å få med seg alle komponentene. Den sangen falt uansett i smak! Så spurte jeg dem om noen visste hva rytme er? Jeg fikk til svar at: "det, det er sånn følge med de andre instrumenta, sånn når de andre gjør det." Og med et åpent sinn kunne jeg vel tolke det som at de mente at det dreide seg om å holde rytmen sammen med de andre instrumentene, på samme tid. Noe som i og for seg ikke var så dumt. Jeg demonstrerte en enkel rytme for dem, før jeg ba dem om å tromme fritt med hendene på låret. Deretter ville jeg at hver og en skulle finne på en rytme hver og spille den en og en. Jeg ba dem om å synge rytmen; de trodde ikke de klarte det, men det gjorde de. Så fortalte og demonstrerte jeg grundigere hva en rytme er og at man har uendelige kombinasjoner. De satte da i gang med rytmen til "We will rock you" igjen og vi alle stemte i og sang med mens vi slo rytmen.

Så diskuterte vi en "ha det bra"-sang. Vi ble enige om "Ha det bra, vi takker for i dag".

## **Evaluering:**

Denne gangen gikk alt mye lettere følte jeg, og det kjentes heldigvis som at jeg hadde fast grunn under føttene da vi var ferdige. Stearinlys, musikk og eventyr fungerte godt som beroligelsesmiddel, samtidig som at barna i denne gruppen var eldre og åpenbart mer mottagelige for instruksjoner. At barna selv kom opp med "We Will Rock You" rytmen var gledelig. Jeg følte at jeg kommuniserte godt med dem. Da jeg lærte dem *froske-sangen* ble det tydelig hvor stort sprik det var i gruppen med hensyn til både musikalitet og innstuderingsevne. Noe som for så vidt er naturlig innen en hvilken som helst barnegruppe.

## **Tredje time**

### **Mål:**

- Få barna til å være rolige fra begynnelsen/holde ro i gruppen
- Få et innblikk i deres musikalske landskap
- Introdusere rytme gjennom navnelek
- Skape fortrolighet gjennom sang

Denne gruppen bestod kun av de eldste barna, altså 3. klassinger. Jeg åpnet med samme setting som sist, og denne gruppen var musestille under hele eventyret. Da jeg var ferdig spurte jeg litt rundt deres musikalske liv; om de sang hjemme, om noen spilte et instrument, om foreldrene spilte etc, og jeg fikk til svar at de alle sang. Noen sang i dusjen, noen i badekaret, andre sang i sengen, noen med foreldre, og noen foreldre sang for barna, en hadde en mor som spilte trompet, en annen en far som spilte elgitar og en hadde en farfar som spilte fiolin.

"Er det noen som vet hva en rytme er?" Et av barna slo en rytme til svar, og ja, det var en rytme! Jeg spurte om noen ville velge en rytme som vi alle skulle følge, "jaaaa, nei, jaaaa" sa en gutt, så forklarte han at han hadde en sånn rytme, eller takt som han slo sånn på

knærne, så slo han to slag på knærne og klappet to klapp; en stødig 4/4, akkurat som navneleken. Dermed ba jeg dem om å følge hans eksempel og demonstrerte at de skulle si sitt eget navn på 3 og 4; de klarte det med glans. Neste skritt var å først si sitt eget navn, så en annen sitt navn, de klappet fint unisont, men de stoppet ofte å klappe da de selv skulle si sitt eget navn, og de sa det heller ikke nødvendigvis i rytme. Men resultatet med denne gruppen var et helt annet enn det jeg fikk med de to foregående.

"Kan vi synge, kan vi synge, kan vi synge" utbrøt de så. Og det var det klart vi kunne. Først fortalte jeg dem om *klikk-stopp*-prinsippet, så lærte jeg dem *froske-sangen*, som det viste seg at noen av dem kunne fra før. De tok den fort, og vi gikk rett videre til at de skulle få velge seg sanger, og kanskje om noen hadde lyst, kunne de få synge alene. Jeg presiserte viktigheten av at alle var stille når noen sang alene. Et av barna spratt opp på sofaen, og sang en sang jeg ikke kjente. Nestemann sang "Du ska inte tro det blir somar", så nydelig som bare det. Men så merket jeg at det blir uro i gruppen, og jeg ba dem velge en sang vi alle kunne synge sammen. Det ble "Bjørnen sover", og kanskje kunne vi synge den i kanon? Mange visste ikke hva det var, og jeg ba dem om å opp og stå i to grupper. Da begynte de dessverre å bråke, men de ble stille igjen da jeg sa stopp! Vi klarte to setninger før de ble unisone, så prøvde vi igjen. Andre gang gikk det fint, og tredje gang enda bedre; vi sang den faktisk flere runder. Jeg spurte om de vil prøve å dele seg i tre, men da var det noe som skjedde utenfor vinduet, og fri lek i skolegården lokket mer.

### **Evaluerings:**

Denne timen ble dessverre litt avstumpet på grunn av ytre faktorer, men det var godt å jobbe med en gruppe hvor jeg følte at jeg kom noen vei, og kunne gå derfra med tillitt til at kurset ville få ben å stå på. Her fikk jeg bevist at barnas alder spilte en rolle for mottageligheten for konseptet, samt det at barna var skolevante absolutt kunne være en fordel. Barnas eget initiativ til å synge var igjen veldig positivt å se; det viser at barn generelt har et musikalsk engasjement og en fortrolighet til musikk som var helt i tråd med hva jeg var på jakt etter.

## **Fjerde time**

### **Mål:**

- Få barna til å være rolige fra begynnelsen/holde ro i gruppen
- Jobbe videre med øvelsene om rytme og kanon fra forrige gang
- Spinne videre på sanglekene de selv tok initiativet til forrige gang

Igjen var det gruppen med de yngste barna. Det var også en del nye ansikter. Jeg begynte med musikk og lesning av "Seljefløyten". Jeg var nødt til å stoppe innimellom fordi barna var vel ukonsentrerte. Jeg laget fuglelyder som komplimenterte historien; barna hermet, og jeg oppfordret dem til å fortsette. Barna syntes det var moro. Det nådde uante høyder, og jeg må innrømme at det nivået av barneoppdragelse jeg måtte holde på med for å roe dem ned, var i drøyeste laget. Så spurte jeg også disse om de hadde laget seljefløyte, og jeg fikk de merkeligste svar som sa meg at disse barna ikke hadde den ringeste anelse om hva en seljefløyte er.

Jeg ba barna forklare *klikk-stopp* prinsippet for de nye barna. Igjen var det et av barna som begynte på "We Will Rock You"-rytmen, og jeg ba de andre slutte seg til. De lo og koste seg, men noen falt ut innen de siste hadde fått dreisen på det. Jeg instruerte *en- to- tre* og de hermet og sang høyt, men tok ikke beskjeden om å si navnet samtidig. Så gikk jeg over til å si *lår- lårt- klapp*, og de stemte i. På denne måten hadde vi en helt god *flow* oss imellom, som jeg dessverre ødela ved å be dem om å gjøre navneleken. Jeg burde helt klart ha glidd inn i en annen øvelse her; smidd mens jernet var varmt, isteden for å stoppe dem. De fikk det ikke helt til; det var mye å tenke på å både skulle klappe, si sitt eget navn og noen annens, samtidig som de skulle gjøre det samme når noen sa sitt.

En av gutta hadde lært seg *froske-sangen*, og han hjalp meg med å lære den til de andre barna. Her var det stor forskjell på barna i gruppen; noen tok den umiddelbart, mens andre bare sang *æææææ* gjennom hele sangen. De resterende haltet med så godt de kunne. Barna selv foreslo at vi skulle dele oss i to. Først sang den ene gruppen, med litt hjelp fra meg, så den andre. På denne måten gikk det fint. Så fikk de velge sanger vi kunne synge sammen. Dagens bursdagsbarn valgte "Ha det bra" sangen. Neste sang ut var som sist "Lillefinger". Så lekte vi "Bro, bro brille" igjen; de lo og koste seg. Så sang vi

"Bæ, bæ lille lam" i alle mulige versjoner, lammet på restaurant, som bæsja etc, de frydet seg, og holdt på med dette i noe som lignet en evighet. Den neste sangen, "Lille kattepus", minnet mer om skrikesang, og jeg ba om at vi kunne gjøre det igjen, men denne gangen med en søt og myk stemme som den lille kattepus tross alt fortjener. Vi gjorde det, mens vi praktiserte *klikk-stopp*. En jente fikk velge siste sang, og hun fant på en sang i farta som hun sang alene. Den minnet veldig om "Bæ, bæ lille lam", men hun sang i stede noe om moren sin som gikk på restaurant, dessuten la hun til melodilinjer for at sangen skulle passe med den nye teksten. Kan vel kalles variasjoner over tema?

### **Evaluering:**

Denne gangen gikk det mye bedre med denne gruppen, selv om jeg enda hadde problemer med å roe dem i starten. På forhånd hadde jeg egentlig ikke trodd det ville være så vanskelig for barna å mestre navneleken; de gjorde den i en barnehage jeg var vikar i, og der er jo barna mye yngre enn her. Det er selvfølgelig mulig at de hadde gjort denne leken mer og over lang tid, så da de nye barna lærte den, kunne de eldre den alt el.

Jeg synes det absolutt var interessant at alle gruppene begynte på den samme rytmen ("We Will Rock You"), uavhengig av hverandre. Det er selvfølgelig en enkel og fengende rytme, så den er ikke vanskelig å plukke opp, men det sier en del om hvordan barna ubevisst blir formet musikalsk.

## **Femte time**

### **Mål:**

- Gjøre barna fortrolige med direksjon
- Introdusere dynamikk
- Få en forståelse av hva det vil si å komponere
- La barna leke med lyd som igjen kan overføres til musikalske strukturer

Dette var gruppen som hadde en blanding av 2. og 3. klassinger. Vi begynte som de siste gangene med musikk og eventyr, men denne gangen et veldig kort et. Så repeterte vi



navneleken, og det tok litt tid før alle var med. De gikk hele tiden inn i rytmen til "We Will Rock You" så jeg prøvde å forenkle rytmen til 2/2, altså et slag på lårene og et klapp, dette så ut til å være lettere. Siden noen hadde bursdag sang vi bursdagssangen med hopp og sprett og spring, og etter at jeg hadde klart å motivere alle barna til å sitte oppreist sang vi *froske-sangen*, som noen til og med hadde øvd på hjemme. Vi tok den to ganger, og de fleste husket den faktisk godt fra sist. Så ville jeg at vi skulle ta den i kanon. Det tok en stund før vi hadde klart å organisere to grupper; som alle som har jobbet med barn kjenner til, er det viktig for barna at de havner på en gruppe der de ønsker å være. Den første gruppen begynte bra, men det hele falt sammen da den andre begynte. Barna klaget på at det var vanskelig, og jeg prøvde å motivere dem ved å si at alt er vanskelig før man kan det, derfor må man prøve og feile; vet ikke om det falt i god jord.

"Hva er å komponere?" "Musikk er å lage musikk" fikk jeg til svar.

Jeg instruerte at nå betyr *klikk* at de kan bråke, og *stopp* at de skal være stille. Vi tok noen omganger med *klikk* og *stopp* før jeg delte dem inn i to grupper, gruppe en og to.

Så gjorde vi øvelsen:

*klikk* 1 – *stopp* 1, *klikk* 2 – *stopp* 2 og *klikk* – *stopp* gjelder alle

*klikk* – *stopp*, alle skrek og stoppet

*klikk* 1, tok litt tid før de rette skjønnte det, stoppet på *stopp*

*klikk* 2, kjappere inn, og sterkere

*klikk* 1, inn som de andre med samme styrke ( de skulle ikke være dårligere)

*klikk* 2, skrek på, så *klikk* 1, *klikk* 2 stoppet uten at jeg hadde bedt dem om det, det ble full forvirring ( hva hadde jeg ventet...), men de skjønnte det fort og så skrek alle sammen. Sånn fortsatte vi i ca et minutt, før jeg introduserte tegn for dynamikk; flat hånd med håndflaten oppover betydde høyere, og motsatt lavere. Vi gjorde det hele igjen, men denne gangen med dynamikk. Det ble mer eller mindre samme resultat som over, med unntak av litt mer forvirring. De frydet seg og lo, og da jeg spurte om de syntes det var gøy, svarte de et unisont ja med store øyne.

Det neste var at de selv skulle få lov til å være dirigent, altså lede de andre barna. Førstemann ut var veldig dyktig, og alle barna var lutter øre og fulgte hans minste bevegelse. De elsket å få lov til å skrike så mye de ville; dess høyere jo morsommere selvfølgelig.

Så var det en jentes tur, men dessverre måtte et barn på do akkurat da, også måtte mange barn på do, så plutselig var vi veldig få igjen. Men vi fortsatte uten dem. Ikke alle barna var like kjappe til å ta *klikk-stopp* prinsippet, verken rekkefølge eller dynamikk, og det skapte en del forvirring, men barna koste seg med denne leken. Alle fikk prøve seg som dirigent, og da vi hadde gått runden sang vi "Mikkel Rev" før vi takket for i dag.

### **Evaluering:**

Jeg vil si at i denne timen ble alle mål møtt, og det var en sann glede for meg å se barnas engasjement. Det var akkurat dette jeg ønsket å oppnå; at barna ved å få lov til å bråke eller uttrykke seg fritt, innenfor de enkle rammene som var lagt til grunn, sammen kunne skape musikalsk struktur. Skjønnsang var det selvfølgelig ikke, ei heller noe jeg ville presentert til foreldre med det første, men helt klart en base å bygge videre på. Barna improviserte her fram musikalske komposisjoner gjennom sin uttrykks glede, lekende deltagelse og ikke minst konsentrasjon. Først ledet av meg, men så også ledet av dem selv. At noen sleit mer enn andre med å få dreis på når de skulle inn og ut og at det i så henseende ble litt forvirring var helt forventet. De ville bli tryggere etter hvert.

## **Sjette time**

### **Mål:**

- Styrke fortroligheten mellom meg og barna ytterligere gjennom lek med sang
- La dem leke med lyd som igjen kan overføres til musikalske strukturer
- Introdusere dynamikk og direksjon

Denne gangen var det igjen 1. klassingene, og jeg begynte med musikk og å lese samme korte eventyr som for sist gruppe. I starten var de stille, men ble fort rastløse, derfor fikk jeg dem til å bli med på å lage dyrelydene, så det ble en interaktiv historie; det likte de.

Så gikk vi rett over i å synge *froske-sangen*, og alle var ivrig med fra starten; det var så fint å høre på at vi tok den to ganger. Jeg ba en av guttene som hadde vært ivrige på å klappe om å sette an tempoet før vi tok den en tredje gang. Han ville (selvfølgelig) at det skulle gå fort, da jeg ba de andre barna om å klappe med i det samme tempoet var det flere som halter litt, men vi fikk til å ta den i det tempoet som var ønsket. I løpet av sangen økte de tempoet ytterligere. Jeg førte an med å klappe deres rytme foran meg på gulvet, men det var de færreste som hang med.

Så spurte jeg dem hva *klikk-stopp* betydde, og det visste de nå godt. Jeg ba dem dele seg inn i to grupper; det tok tid fordi de klarte ikke å bli enige om hva de respektive gruppene skulle hete. Så skulle hver gruppe velge seg en sang å synge. De var veldig konsentrerte og diskuterer intenst seg imellom for å bli enige om hvilken sang de skulle velge. Til slutt falt valget på "Bæ, bæ lille lam" og "Mikkel Rev" som de framførte for hverandre som kor.

Neste oppgave var at hver enkelt skulle finne seg sin egen lyd, som de skulle si da jeg sa *klikk*. Dette synes de var gøy, men sett med mine voksne øyne sklei dette ut litt vel mye; de glemte tid og sted og begynte å leke seg imellom sånn som barn gjør. Omsider hadde jeg atter alles oppmerksomhet og vi kunne begynne. De fulgte nøye med på mine henvisninger; da jeg sa *klikk* laget de lyden sin, og da jeg sa *stopp* var de stille, samtidig som de fulgte tegnene jeg ga til dynamikk. Etter hvert gikk jeg over til å peke på et og et barn, og ga hver enkelt forskjellige henvisninger, så det låt som et moderne klassisk verk fremført av barn. Da vi avrundet denne øvelsen var det flere av barna som ikke ville være med mer, så jeg lot dem gå.

De som var igjen ønsket å leke "Bjørnen sover", vi gikk alle rundt "bjørnen" som lå i midten og de lo og koste seg. Så tok vi den en del ganger i forskjellig tempo og styrke, før vi takket for i dag.

### **Evaluerings:**

Med denne gruppen var det som vanlig, kan jeg dessverre si nå, vanskelig å roe ned og få deres fulle oppmerksomhet fra. Men ved å gjøre historien mer interaktiv fikk jeg i alle fall fanget dem litt, og det vi hadde gjort tidligere virket det som at de nå var fortrolige med. Det at de tok oppgaven om å synge for hverandre så seriøst tok jeg også som et godt tegn; det viser at de på tross av urolighetene egentlig er engasjert i kurset.

Med denne gruppen prøvde jeg en annen måte å leke med lyd på ved at de fikk velge seg en lyd hver, og kanskje skulle jeg også med denne gruppen gjort som med den andre; delt dem inn i grupper og latt dem bråke på *klikk* og dirigert dem med dynamikk etc. Det kunne kanskje ha holdt oppmerksomheten til flere, og dermed unngått at noen valgte å gå. Og kanskje heller gjort denne øvelsen etterpå, for å bringe dem *ned* igjen. Men øvelsen var i og for seg vellykket; de tok instruksjonene mine og gjorde alt med vellyst og glede. De var også stort sett innovative når det kom til valg av lyder; noen valgte veldig likt sidemannen, men de fleste syntes det var gøy å finne på sin egen.

## **Sjuende time**

### **Mål:**

- Styrke koordinasjon ved å lage lyd med munn og hender samtidig
- Improvisere *on- the-spot*
- Bli kjent med- og få leke seg med rytmeinstrumenter

Det var gruppen med 2. og 3. klassinger. I bakgrunnen spilte "Für Elina" og vi leste eventyret "Snedronningen". Jeg fikk barna til å være med på å le som "Trolldjevelen".

"Hva er rytme?" Et av barna satte i gang med rytmen de hadde lært til navneleken, altså to klapp på lårene og to i hendene. Jeg fikk de andre til å følge med. Så ba jeg dem finne på noe i farta de kunne si eller synge en og en rundt i ringen mens de klappet rytmen. En gutt fant på lange strofer, noen ville ikke, og andre fant igjen på korte lyder eller melodilinjer. Dette fungerte fint; også måtte noen si bæs. Vi fortsatte, og etter hvert gled vi inn i "Mikkel Rev". Vi sang den mens vi holdt takten med hendene. Det låt riktig fint, og da sangen var ferdig holdt noen den siste tonen, jeg oppfordret så alle til å være med; vi holdt den mens jeg dirigerte dynamikken. De skrek og nesten hvasket, og det var tydelig at de syntes dette var veldig gøy. Jeg fortalte dem at i dag skulle de få lov til å være dirigenter og dermed sjef over *klikk-stopp*. Jeg ba hver enkelt velge seg en tone som

skulle være deres lyd da vi sa *klikk*. Dette sklei ut litt igjen, de sang/skrek og sa *klikk* og *stopp* om hverandre. Jeg følte at de ikke hadde forstått instruksjonen min i det hele tatt.

Jeg fant derfor fram kofferten min med enkle rytmeinstrumenter. Det ble mye krancling om hvem som skulle ha hvilke instrumenter, samtidig som de begynte å leke og prøve alle sammen. Dette syntes jeg i øyeblikket var veldig anmasende og tidkrevende, men i tilbakeblikk så jeg at det var interessant for barna og viktig for at de skulle bli kjent med instrumentene på sin egen måte, og ikke sånn som jeg ville at de skulle bli kjent med dem. Å gjøre det på denne måten gikk en gang, men ikke hver gang. Dette drøyde så lenge at jeg så meg nødt til å ta *jeg er stille til dere er stille*- trikset, og til slutt ble det til at jeg delte ut instrumentene selv. Først skulle turen gå rundt gruppen hvor hver enkelt skulle spille noe de synes var fint (oppfordret av meg da det enda sang i ørene etter all lyden de laget da de valgte instrumenter). De spilte enkle rytmer, eller rytmebevegelser, så spilte de alle sine egne lyder samtidig. Det lå faktisk utrolig fint!

En jente tok plutselig min rolle som instruktør, og instruerte de andre barna til å gjøre litt hver. Dermed ble hun en naturlig *klikk-stopp* sjef. Et annet barn fikk en annen idé til hvordan vi kunne gjøre det; at vi delte oss i to grupper, og jeg sa vi kan gjøre det etterpå. Det ble det ikke noe av da de sklei ut igjen, og jeg sleit med å få dem til å være stille lenge nok til å få gitt instruksjoner. Her skulle de få lov til å være *klikk-stopp* sjef for hverandre, men de sa *stopp* før de andre hadde fått kommet i gang med å lage lyd så det endte med at jeg atter ble sjef. Jeg forklarte dem at den eneste måten man kunne lage musikk sammen på var ved å lytte til de andre man spiller sammen med. "Hva bruker vi ørene til? Jo, til å høre, altså lytte". Jeg delte dem inn i instrument-grupper; de med klaver spilte sammen, de med triangel spilte sammen, de med maracas spilte sammen etc, så spilte hver instrumentgruppe alene og i kombinasjon. Jeg satte dem inn og ut og det fungerte fint. De koste seg.

Nå var det tid for å bytte instrumenter, og det samme styret som da de ble delt ut brøt ut igjen, men et av barna foreslo at vi skal sende dem rundt i ringen så alle fikk prøve alle instrumentene, så vi tok et øyeblikk og lot alle barna bli kjent med de forskjellige instrumentene, mens jeg viste hvordan man kunne spille sterkt og svakt på de forskjellige. Dette viste seg fruktbart, og sammen laget vi en komposisjon av varierte rytmer og dynamikk. Den samme jenta som tidligere begynte igjen å instruere, og nå

ville hun at alle skulle spille hver for seg; dette gjorde vi litt, men de ønsket atter å bytte instrumenter og på ny oppstod det uroligheter.

Deretter gikk vi igjennom hva de forskjellige rytmeinstrumentene het: cymbaler, klaver, maracas, triangel, forskjellige tamburiner, bjeller, kubbjelle, trommer, før de fortsatte å spille på sine respektive instrumenter. Vi fikk en fantastisk *flow*. Deretter spilte vi på et og et instrument mens vi lyttet etter hvert enkelt instruments egenskaper. Noen hadde tone som klinger, som triangelen, noen hadde en kort, brå lyd, som klavene etc.

"Hva vil dere gjøre til slutt: spille eller synge?" De svarte med å spille så høyt de kunne mens de gikk i ring, som et marsjband. De var ustoppelige og laget den herligeste musikk. Jeg sa de fikk gå, men noen av barna ble igjen og spilte og sang videre, de var helt i transe; de slo på instrumentene mens de gikk i ring, og sang *a-o-aa-a-o-aa* (C-E-GG-G-E-GG) om og om igjen. Denne timen varte i en time og syv minutter, motsetning til de vanlige 35 til 45 minuttene vi pleide å holde på (og de hørte oss helt ned i trappen ☺).

### **Evaluerings:**

Særlig for meg som instruktør var denne gangen utrolig krevende, og her ligger det mye lærdom. Med noen enkle grep hadde dette kunnet forløpt seg på en mye mer behagelig, rolig og effektiv måte. Spørsmålet er om det er det som er målet; jeg så jo godt at det å få prøve instrumentene fritt var verdifullt for barna. En idé hadde vært å si *stopp* midt i denne utprøvningsprosessen og satt dem direkte i gang med neste øvelse med det instrumentet de hadde i hånden akkurat da. Problemet var at de var samlet rundt kofferten og langt fra å være i formasjon av en sirkel, dessuten hørte de ikke etter da jeg sa *stopp*. I situasjoner som dette hadde det helt klart vært en fordel å ha hatt med en assistent som kunne hjulpet med å holde ro i gruppen. Ideen om å sende instrumentene rundt i gruppen var særdeles kjærkommen, og helt klart noe jeg burde ha igangsatt selv. For å være ærlig ble jeg stående ganske overrumplet og rådvill da jeg ikke klarte å trenge igjennom og få dem til å høre på meg. Denne formen for deltagelse fra barnas side er helt klart viktig, og denne jenta var særlig oppfinnsom gjennom hele kurset. Også når det kom til musikalske ideer og initiativ til å engasjere de andre barna.

Selv om det var en del unødvendig bråk, var dette så absolutt en vellykket time. De var aktive, deltagende, utforskende og lekende, samtidig som de koste seg sammen, lyttet til hverandre og spontant slapp seg løs i lek og spill.

## **Åttende time**

### **Mål:**

- Leke med toner
- Dirigere med intensjon om å skape individuelle musikkstykker

På grunn av andre aktiviteter ved Aktivitetsskolen den dagen fungerte det ikke å få med seg den opprinnelige gruppen, derfor spurte jeg heller hvem som ville være med, uavhengig av de opprinnelige gruppene. Heretter måtte jeg gjøre det sånn hver gang.

Vi hoppet over eventyret og gikk rett på *froske-sangen*. Jeg prøvde å få dem til å synge uten meg, men det viste seg vanskelig. Da vi hadde tatt den noen ganger, og de virket trygge, delte jeg dem i to grupper; hver gruppe sang sangen alene, så tok vi den i kanon. Da jeg bad dem om å synge sterkere uten at det ble skriking, sang de ikke bare sterkere, men renere og riktigere også. Altså med mer selvtillit.

"Hva er en tone?" Et av barna sang en nydelig høy tone for å demonstrere. "Har dere hørt at noen damer kan synge så lyst at de knuser glass?" Det hadde de, og med det sang de så høyt de kunne. Så sang vi så lyst vi kunne, de sang sterkere etter hvert som det gikk oppover skalaen, og jeg bad dem om å prøve synge lyst og svakt. Da sa de at det hørtes ut som engler.

Så gikk vi i gang med å klappe rytmen til navneleken, og det tok litt tid før alle var med. Deretter tok jeg fram instrumentene. Jeg delte ut denne gang. Vi sendte dem rundt i ringen så alle fikk prøve alle instrumentene. Det ble en del ståk, men alle ble stille da jeg sa *stopp*. Fantastisk! Et barn foreslo at de skulle spille så høyt de kunne til jeg sa *stopp*, og sånn ble det. (Noen barn ble hentet under denne øvelsen.) Deretter ga jeg et av barna oppgaven å være *klikk-stopp*-sjef. Jeg oppfordret dem til å lyte til hverandre og å spille noe som de syntes passet med hva de andre gjorde, noen tok da til å kopiere

sidemannen som ga en fin dobling av stemmer. Deretter byttet vi instrumenter, og et nytt barn fikk være *sjef*. Slik fortsatte vi et par ganger. Det var interessant å se at utfallet varierte så mye fra *sjef* til *sjef*. Ved å "skru av og på" lyden med *klikk-stop* (nærvær og fravær av lyd), samtidig som de ga tegn til dynamikk, skapte de sine egne musikalske stykker. Og barna syntes åpenbart det var gøy å styre "volumet" på de andre barna.

Et av barna spurte et annet: "Hvorfor velger du alltid triangel?" "fordi jeg synes at den lager en slik nydelig lyd", kom det lynraskt tilbake.

Jeg prøvde å få barna til å lytte ved å gjøre dem oppmerksom på hvordan lyden klang i rommet da vi sa *stopp*. Det fungerte dessverre ikke helt fordi noen av gutta ikke klarte la være å prate.

Enda noen barn ble hentet og da var det bare tre barn igjen. I oppbruddet laget en gutt et trommesett ut av to trommer, en cymbal og klavene. Den runden som fulgte var en sann opplevelse; de laget fantastisk musikk, og var helt revet med. Jeg fikk dem til å kopiere hverandres beat og demonstrerte hvordan man ved å lytte til hverandre kunne lage musikalske sammenhenger.

Neste på "trommesettet" talte opp på engelsk, og satte i gang i riktig rockestil, med en stødig 4/4 (bam-bam-bing). Triangelne ble for mye lyd for oss alle, så vi la dem bort og spilte heller den samme rytmen alle sammen. Den neste rytmen de fant på var *123-123-123-1*, jeg holdt den mens de spilte fritt til. Et av barna var over seg fordi han klarte å lage to forskjellige lyder (ergo mer musikk/eutentisk). De eksperimenterte med forskjellige måter å bruke instrumentene på, andre måter å slå på og prøvde forskjellige ting å slå med. Som å bruke klavene som trommestikker, eller pinnen til triangelen.

"Så lager vi et band", sa de, men det hele forsvant; så opptatt var de med å spille.

Så ville de spille på bare lyse instrumenter, og jeg foreslo at vi skulle synge til. De fant på hver sin sang, som de sang samtidig, først med ord, så *tra-la-la*, og i denne prosessen begynte de å lytte mer til hverandre og ble dermed mer samspilte.

Et barn sa han syntes det hørtes ut som gud da han spilte på triangelen og sang *oooooooo* samtidig.



Barna byttet på å si *klikk-stopp*, og styrte det mer eller mindre selv. De ville igjen at jeg skulle si *klikk-stopp*, så de alle kunne leke med musikken; de fant på tekster i farta, noen koret med *oooo* og det klang i vei på rytmeinstrumenter. Neste forslag fra meg var at vi fortsatte som før, men mens vi gikk i ring. De delte seg inn i å være forskjellige ting; en var prinsessen, en var årstidene, en var kirkeklokkene, jeg var julenissen med bjeller på sleden. Det samme barnet foreslo gangen i låta ved å fortelle historien: først årstidene; årstiden før prinsessen ble født, et barn kom på en fin sang om sommer, så han sang den, så fortsatte vi med komposisjonen vår, det var jule og kirkesang, så måtte vi synge på låven sitter nissen, for det var min sang. Så ville en jente synge, "Stopp ikke mobb", mens vi spilte til på rytmeinstrumentene.

Så ville et annet barn synge en sang; hun tok en julesang, "Sonjas sang til julestjernen".

Også ble de alle hentet.

### **Evaluering:**

Hvordan denne timen forløp seg, var mer enn jeg nesten hadde turt å håpe på. Den inneholdt alle musiske komponenter jeg kunne ønske meg. Det første var at den var fylt med engasjement hele veien igjennom. De så ut til å leke med hver minste mulighet de fikk, og skapte eller formet situasjonen de selv var med i. I tillegg til at de reflekterte over det de gjorde og hørte, før de lagde sine egne referanser. De begynte nå helt klart å bli fortrolige med konseptet, og det så helt klart ut til å fungere. Barna deltok og bidro; det var deres spontanitet og evne til lek som drev timen. Jeg måtte selvfølgelig gi noen instruksjoner; det er også en del av poenget, at instruktøren gir enkle oppgaver som kun egentlig er rammer, så det er opp til hver enkelt å gjøre det hun synes best.

## **Niende time**

### **Mål:**

- Lage egne stykker, ved hjelp av enkle rammer, som speiling, kopiering og dynamikk

Jeg begynte med å spørre om de ville lese eventyr, og flertallet ville, så vi leste videre på "Snedronningen". Noen hadde lyst til å gå allerede etter dette, og det var greit for meg. Vi repeterte navnene på instrumentene, før jeg delte dem ut. Alle med like instrumenter ble bedt om å spille samtidig. Jeg ba et av barna spille en rytme ut ifra pulsen jeg spilte, hun spilte den klassiske 1-2-3-, så slang alle seg med.

De prøvde ut de forskjellige instrumentene, men kranget ikke; de ble bare kjent med dem, hver på sin måte.

"Hva betyr, piano?", spurte jeg. De svarte instrumentet piano, og jeg demonstrerte hva det vil si å spille piano, deretter forte.

En slo an en rytme, *da-da-do—do-da-da-do—do-da-da-do—*, noen fulgte på mens andre spilte som de ville. Deretter byttet vi instrumenter, de ble bedt om å gå sammen to og to, så skulle de prøve å lage en komposisjon ved å speile det den andre gjorde. Dette viste seg vanskelig for lyden; alle hørte de andre bedre enn sin egen gruppe, noen gikk på gangen, men lokalet var ikke godt nok egnet til denne øvelsen. De skulle presentere det hele for hverandre, og ikke alle var like fortrolige med å opptre på denne måten, noen ville at jeg skulle være med. Uansett var det helt klart at de koste seg! De laget forskjellige musikalske strukturer. Noen spilte det samme, noen var akkompagnatører mens andre var solister, og de alle gjorde det med andakt og verdighet.

Jeg spurte så om vi skulle synge en sang før de gikk. Det ble *froske-sangen*, som vi sang samtidig som vi gikk i ring og spilte til, i tillegg til at vi laget de tilhørende grimasene.

Det var gøy, de koste seg; så med et ble alle hentet.

### **Evaluerings:**

I denne timen ble målene innfridd, men uten de helt store opplevelsene som jeg var vitne til forrige gang. Det var likevel mye glede og deltagelse, og oppgavene ble også løst tilfredsstillende. Mye av grunnen ligger nok i at det ble for mye lyd, så barna hadde vanskelig for å konsentrere seg. Det viser seg veldig viktig å ha et lokalt tilrettelagt for denne typen aktivitet. Ideelt sett hadde vi holdt kurset på musikkrommet på skolen, men det brukte dessverre ungdomsskolen. Igjen ble det tydelig hvor godt barna likte å la fantasien få slippe løs i leken, mens de fant fram til musikalske løsninger. Jeg kan ikke si at det var minneverdige komposisjoner de kom fram til, men de var veldig seriøse og det

var tydelig at de virkelig tok oppgaven på alvor. De slappet åpenbart mer og mer av for hver gang, og virket veldig fortrolige med konseptet; det var nå lett å lede dem samtidig som de ga mer av seg selv på en naturlig og spontan måte.

## **Tiende time**

### **Mål:**

- Samme som forrige time

"Vil dere lese eventyr?" "Nei."

Et barn satte umiddelbart i gang rytmen til navneleken, også gikk den rundt, men mange syntes fremdeles at den var vanskelig (det var en stor gruppe denne gangen), derfor gjorde vi det enklere. Det samme barnet som satte det hele i gang viste en måte man kunne gjøre det sakte på. Jeg forklarte at ved å gjøre det sakte ble det enklere å lære, og vi gjorde det sammen, *lår- hender, lå- hender* osv. Da vi hadde gjort dette litt gikk det greit; det fløt en stund. Jeg ville avansere til at de ikke bare klappet sitt eget navn, men sa en annens også, men de ville bare si sitt eget; like greit, da holt de i alle fall flyten lettere. Noen stoppet selvfølgelig for å tenke, men stort sett gikk det jevnt rundt.

Så på oppfordring fra barna sang vi *froske-sangen*. Vi begynte sakte, så fortere og fortere, ledet av meg. De syntes det var veldig gøy, og ble VELDIG gira. Deretter var det tid for å deles inn i grupper; jeg lot dem velge grupper selv, men angret; de kranglet og skrek og hylte, og lo. Det var god stemning, men et altfor høyt lydnivå. Selv om jeg prøvde å si *stopp* mange ganger, holdt de ikke fred,

"Få se om dere klarer å være stille alle sammen samtidig", de klarte det en staket stund. Jeg ga instruksjoner, men de begynte å le og mase; det var de samme barna som maste, så jeg ba dem gå ut en stund.

På tross av at det ikke var optimalt sist gang, ønsket jeg å prøve øvelsen hvor to og to speiler eller hermer igjen, mest fordi jeg ble enig med meg selv om at utfallet tross alt ble bra sist. Jeg forklarte at de skulle speile/herme de andre på gruppen, og lage en sang/stykke ut av hva de hadde kommet fram til. Deretter fikk de instrumenter; det tok også sin tid... For å unngå at hverandres lyd skulle ødelegge, prøvde jeg å få dem til å være på forskjellige rom, men det lot seg ikke gjøre. Jeg endret oppgaven til at de skulle gå sammen to og to, og demonstrerte grundig med et annet barn som partner. De fikk beskjed om at de skulle presentere det for hverandre etterpå, men presiserte at de som ikke ville ikke trengte. De jobbet intenst sammen, og det var mye støy og en del klaging på at de ikke kunne høre hverandre. Etter ca. to minutter fikk de bytte instrumenter, og jeg oppfordret dem til å spille stille og ta hensyn til hverandre. Det så ut til å gå, selv om lydnivået var vel høyt. Jeg gikk fra duo til duo og oppmuntret og ba dem bytte på å være leder; det ble fort de samme som tok styringa.

Så skulle de presentere det de hadde gjort for hverandre, og hver duo kom opp med varierende resultat:

- Første par ut spilte enkle rytmer, og fulgte hverandre godt.

- Andre par spilte enkle rytmer, og var ikke så flinke til å huske hva den andre hadde gjort.

- Tredje par ut var flinke, kreative og ryddige (jenter..)

- Fjerde par ut var også flinke, og veldig seriøse.

- Femte par ut var to som hadde mistet sine partnere, så de gjorde det "på hær'n", men de var fremdeles like flinke som de andre barna.

Noen ville danse til, og jeg sa det var greit.

- Siste gruppe var like flinke, og selv om dansen begynte å overskygge spillingen koste de seg likevel.

Så var det oppbrudd og mange gikk, men noen ble igjen og slo på instrumentene, men gikk etter litt de også.

### **Evaluering:**

Målene ble helt klart møtt denne gangen også, og det gledet meg at de satte i gang på egenhånd. Som jeg har nevnt før ble det helt klart at etter hvert som de ble tryggere på situasjonen tok de alle mer ansvar samtidig som de åpenbart likte denne rollen hvor de selv kunne påvirke utfallet av timen. Det at de var så mange, og i tillegg så mange som ikke hadde vært med hver gang bød helt klart på problemer for utviklingen av gruppen. Det gjorde prosessen uoversiktlig og ga uten tvil barna en følelse av kaos til tider. Jeg tror at om jeg hadde valgt andre øvelser, ville alle fått større utbytte hver gang. Det var dessverre også stort sett de samme barna som bråkte mest og var minst lydhøre hver gang; det var også disse barna som hadde vanskeligst for å ta imot beskjeder og instruksjoner.

Som jeg har nevnt før kunne jeg ikke holde kurset så lenge som jeg skulle ha ønsket på grunn av andre ting som skjedde ved Aktivitetsskolen da det nærmet seg jul. Dessverre fikk jeg heller ikke anledning til å holde en ordentlig avslutning, hvor jeg på en mer strukturert måte kunne fått prøvet hva jeg hadde oppnådd med kurset, og hva jeg ikke hadde oppnådd. Men det dokumenterte materialet taler vel egentlig for seg.

## **Kapittel 4**

### **Drøfting og oppsummering**

For at dette kurset skal fungere i praksis uten at kursleder risikerer å bli tussete, er det ganske mange ting som må tilrettelegges på en annen måte. Jeg gikk stort sett hjem med hodepine og ringende ører, og det er ikke et arbeidsmiljø noen er tjent med. At det blir mye lyd når man underviser musikk og at det å jobbe med barn er krevende, er et faktum, men det går helt klart an å dempe innvirkningen av det. Det første jeg ønsker å påpeke er viktigheten av at kursets struktur og øvelser blir lagt opp i forhold til størrelse på gruppen og lokale. Jeg syntes generelt under hele kurset at det var utrolig vanskelig å gi enkle instruksjoner, som: en begynner å spille en rytme, så går turen til nestemann helt til vi har gått rundt ringen. Jeg skjønner at jeg kunne vært mer deskriptiv fysisk, eventuelt spilt mer teater for dem, men ting som dette er noe jeg tok for gitt at barn kunne da de hadde begynt på skolen; jeg vet nå at jeg tok veldig feil. Jeg brukte også ofte mye tid på å gå fra den ene øvelsen til den andre. De var generelt veldig urolige, og jeg er av den oppfatningen at gitt tidspunkt på dagen, samt settingen på Aktivitetsskolen bidro til disse problemene.

Som nevnt i forrige kapittel er jeg selv sanger og valgte derfor å bruke mye sang i kurset. Samtidig er sang noe som kommer naturlig for alle barn; ifølge Kodaly ligger grunnlaget for all musikkundervisning i sangen ( Varkøy 1993:85). Bjørkvold snakker om barnas spontansang, og jeg synes dette sitatet er veldig beskrivende for hva jeg selv står for:

*"Sangen uttrykker i melodi og organisk uttrykk, det huska tilfører barnekroppen av rent fysisk pendling, som organisk uttrykk for ett og det samme. Det er tale om analoge korrespondanser som binder barnets forståelsesformer og uttrykksformer sammen, med samlende virkning på hele barnets personlighet. På alle plan er disse analoge korrespondansene virksomme i barnet, spontane prosesser som henger sammen i ubrutte og selvforsterkende kretsløp. Tanker, ord, sang, og hele repertoaret av kroppsbevegelser er vevet sammen som ulke avskygninger, eller modaliteter, i barnets totalsansning.*

*I barnets spontane lek finnes alt dette i full utfoldelse. Derfor er leken med på å bringe barnets indre og ytre forestillingsverden i et harmonisk samsvar. Den analoge balansen mellom ego og verden blir i leken en del av barnesinnets økologi.”*

(Bjørkvold 1989/2007:42)

Jeg mener vel helst at det beste resultatet får man hvis man jobber med små grupper, fra 5 til 10 i hver gruppe. Da har man som leder oversikt og overskudd til å kommunisere og se hver enkelt, som absolutt er veldig viktig for at *formelen* eller konseptet skal fungere. Samtidig som at barna lettere kan se og kommunisere med hverandre. Jeg ser av kurset at det helt klart fungerte best når det var få tilstede. Og om man ikke har små grupper trengs det flere voksne som kan hjelpe til med å holde ro. Rammene rundt kurset oppfordrer til en slik grad av frihet at det er lett for barna å vende dette til noe negativt og destruktivt. Noe jeg helt klart fikk oppleve, særlig de første gangene. Men jeg ønsker også å påpeke at etter hvert som barna ble mer fortrolige med konseptet, ble mengden unødvendig eller irrelevant bråk redusert. Denne observasjonen gjorde Lucy Green seg under forskningsprosjektet bak boken 'Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy; den positiv responsen fra elevene da de ble gitt autonomitet med hensyn til deres egen læringsprosess, tiltok i styrke særlig mot slutten av prosjektet, selv da de ble satt til å jobbe med klassisk musikk som de fleste i utgangspunktet hadde gitt uttrykk for at de ikke likte (Green 2008:112, fritt oversatt av meg). Dette mener jeg er relevant da det viser at etter hvert som fortroligheten til konseptet vokste, vokste også tillitten til metoden og dem selv, som er helt i tråd med mine egne observasjoner. Jeg vil bare kort føye til at Green studerte barn på ungdomstrinnet.

En annen ting er at det hadde vært fordelaktig om de samme barna var med hver gang; ikke bare fordi de da hadde lært det samme fra gang til gang, men enda mer fordi de da sammen hadde kunnet vokse som gruppe, hadde kommet nærmere hverandre, lært hverandres uttrykk og reaksjoner å kjenne, gradvis utviklet fortroligheten til hverandre og med et slikt grunnlaget blitt mer fortrolige med seg selv, sine reaksjoner, uttrykk og referansegrunnlag. Dette har helt klart sammenheng med Rod Patons 4. punkt som går på at det å skape musikk er tuftet på tillit. Det at de tilsynelatende mer “resurssterke” barna hadde mye lettere for det meste; å være stille, ta instruksjoner, finne løsninger,

slippe seg løs i lek og å skjønne konseptet, vil jeg antyde at bekrefter denne overbevisningen; trygghet og god selvfølelse gjør det rett og slett enklere å uttrykke seg. De turte mer og fant det hele mer naturlig. De hadde lettere for å slippe seg løs, og også å leke. Akkurat som om de hadde en nærere og mer avslappet forhold til sin egen fantasi, og ikke var så redd for å bruke den. Er det fordi de både fra naturens side og på grunn av bakgrunn og sosial innflytelse har mindre frykt og fordommer og er tryggere på sitt indre liv? Jeg vil kort bare legge til at det, så langt jeg kunne se, var uavhengig av etnisitet.

Det var noen barrierer jeg syntes det var vanskelig å bryte igjennom, eller ut av og det var barnas forutinntatte oppfatning av hva musikk er. For eksempel at musikk umiddelbart er det de hører på radioen, og at på et musikkurs skulle de lære å spille gitar etc ( dette ble ytret i gangen på vei til kurs), og hvordan jeg fikk inntrykk av at de forventer at undervisningen skulle være; som i klasserommet, fra lærer til elev. Jeg kan tenke meg at det heller ikke nødvendigvis er hensikten til noen av deres lærere å bruke en slik formanende undervisningsmetode. Dewey uttrykker at det at undervisning ikke handler om å formane og bli fortalt, men er en aktiv og konstruktiv prosess, er en gjengs oppfatning i teorien, men et prinsipp som i stor utstrekning blir brutt i praksis (Dewey 1916:38, fritt oversatt av meg etter Green 2008). Mens jeg klart ønsket å bryte med hva Bjørkvold (1989/2007) kaller forskjellen på intellektuell maskulin undervisningsform og pedagogikk og den formen for økologisk læring som ligger i barnekulturen.

Hadde jeg fått holde kurset lengre hadde jeg eksperimentert med alternative måter å notere musikk på for å gi dem noen visuelle knagger å koble med. En slik undervisningsform vil helt klart dra nytte av noen form for teoretisk arbeid ved siden av. Jeg tenker ikke på klassisk teori, det er jeg overbevist om at ville gått over hodet på størsteparten av dem, men heller noe billedlig, noe de lager referanser til selv, i form av tegninger, bilder eller figurer; noe de selv synes resonnerer med det de hører. Samtidig som at lederen til enhver tid vet hvordan man egentlig skriver den musikalske figuren barna lærer, slik at det nye hele tiden kan refereres tilbake til det gamle. Paton brukte alternative måter å notere musikk på i sitt prosjekt. Han bruker det også i boken 'Living Music' som notasjon til forskjellige stykker (Paton 2000). De siste timene begynte barna



å lage sine egne referanser til hva de hørte, og disse referansene kunne dannet et fint grunnlag til hvordan vi kunne utformet teorien.

Jeg er av den oppfatningen at det å rose utelukkende er positivt, og et fantastisk redskap i undervisningsøyemed. Denne oppfatningen har egentlig ikke endret seg, og av erfaring vet jeg at ros fungerer godt i kommunikasjon med barn; det skaper tillit og et positivt læringsmiljø. Retrospektivt ser jeg at med denne formen for undervisning, eller i alle fall med tanke på disse barnegruppene - og ikke minst størrelsen på dem - kunne jeg godt ha holdt igjen litt med rosen. Jeg tror at dette ville skapt en annen form for respekt for meg som både jeg og barna kunne vært tjent med i interaksjonen oss imellom. Også med tanke på måten jeg ønsket å få formidlet stoffet på. Jeg mener absolutt ikke å si at det å rose er galt på noen som helst måte, jeg ønsker bare å ytre at disse barna kanskje var så vant til å få ros at de var blaserte; de forventet ikke noe annet. Istedenfor at smiger fungerte som en katalysator til samspill og samarbeid, prelltet det av som vann på en gås; det kunne vært mer effektivt å holde igjen "godsakene" til jeg visste jeg hadde dem på min side, og i stedet holdt en fast, alvorlig tone til jeg selv følte meg trygg. Denne oppdagelsen er i aller høyeste grad forenlig med advarslene jeg fikk fra sjefen ved Aktivitetsskolen før jeg begynte. Og frustrerende nok var barna ofte veldig glade da de møtte meg ute og gledet seg til å ha kurset, noe som for meg indikerte at de enten likte meg veldig godt, eller kurset veldig godt. Eller begge deler. Denne entusiasmen kunne stå i ganske sterk kontrast til hva jeg senere oppfattet som en tung og lite arbeidsvillig gruppe under selve kurset.

## **Suksess eller fiasko?**

Mine forventinger til hvilken genial musikalitet som ville komme ut av dette kurset blindet meg i begynnelsen; jeg tenkte at disse barna verken forstod noe av hva jeg prøvde å formidle dem, eller musiserte; de lagde bare bråk. Men når jeg tar av mine egne kritiske briller og høye forventninger til musikalsk innhold som jeg har som musiker, vil jeg tørre å påstå at kurset var en suksess. Det burde ha gått over flere ganger, jeg som leder burde hatt en større *verktøykasse* som Paton kaller det; altså et repertoar av øvelser å falle tilbake på, for å bedre møte det som jo er det positive og det negative i

denne formen for læring; nettopp barnas barnlighet, spontanitet og naturlige uttrykksglede, samt dets behov for akkurat dette.

På tross av at jeg over gir uttrykk for at det var altfor mye unødvendig bråk, og kanskje verst av alt, barneoppdragelse, mener jeg at prosjektet mitt var vellykket. Når jeg hører på opptakene fra kurset og hører gleden barna uttrykker og hva de faktisk kom opp med musikals, vil jeg si at formelen faktisk fungerer som den økologiske utviklingsprosess den er ment som. Gjennom sin egen skaperkraft, deltagelse og ikke minst evne til å leke finner de sammen med meg fram til unike musikalske løsninger. *I lekens altoppslukende selvforglemmelse ligger nøkkelen til selvoverskridelse*, skriver Bjørkvold (1989/2007:47), og særlig den åttende timen er et bevis for dette. I denne timen i særdeleshet var barnas egen lekenhet, fantasi og egne ideer selve drivkraften; den skapende energien fløt og samtlige var i en tilstand av *flux* eller *flow* (ibid:54). På denne måten gir barnas fantasi en mulighet til å sprengre grenser inn i virkeligheten (Akerø 1987:32, etter ibid.), hvor virkeligheten her er musikken som uttrykksform. Bjørkvold hevder at leken som lærestrategi er noe som ligger naturlig i barnet allerede fra det er nyfødt. Det er den lekende livsholdningen som driver barnet videre i sin utvikling av sosial forståelse, holdninger og evner (ibid:55-56). Leken er altså barns naturlige brobygger fra det ukjente til det kjente; en trygg plattform som bærer det fra uttrykkggheten og over på fast grunn. Det ble særlig i timen jeg nevner over klart hvilket potensial denne formen for tilnærmelse til musikk faktisk har. Her gjorde de bruk av både gammel og ny kunnskap om musikk og det å være musisk, og brukte det til å i øyeblikket skape en logisk sammenheng, som samtidig ga dem en følelse av sann glede og, så langt jeg kunne se: mestring.

Jeg må vel bare bøye meg i støvet for støyen som jeg syntes at var så påtrengende; ideen var jo hele veien at det finnes ingen gale toner i musikk; jeg oppfordret jo selv barna til å lage bråk så jeg får ta det på min egen kappe, og heller prøve å gjøre små endringer for kursets gjennomføring i framtiden så jeg får en arbeidssituasjon jeg kan leve med og slipper å bli tussete. Marstal beskriver forskjellen på musikk og støy slik at musikk er menneskeskapt, organisert lyd eller lyd organisert i et tidsforløp, mens støy er uønsket lyd, enten som bakgrunnsstøy eller sjenerende høyt støynivå (Marstal 2008:95). Med tanke på prosjektet mitt flyter disse definisjonene over i hverandre, og man kan vel si at støyen blir middelet til målet, som jo er å skape musikk. Jeg innser

derfor viktigheten av å holde det generelle lydnivået så jevnt midt på som mulig, ikke bare for min egen del, men også for å kunne spille på flere nyanser. Min erfaring fra tidligere arbeid med barn er også at disse tingene faller på plass etter hvert som en selv blir mer rutinert og mer fortrolig med situasjonen og konseptet. Som jo også var tilfelle med dette kurset,.

Musikkurset ble et rom, eller upretensiøst musikalsk-ekspressivt fristed, hvor barna fikk uttrykt forskjellige musiske ideer; noe lokket frem av øvelsene jeg ga dem, men også uttrykt gjennom deres individuelle musikalske referanser slik de kjenner det fra sine liv med barnesanger, foreldres sanger/musikksmak. Et eksempel er gutten som sang "Kiss" sin "I Was Made For Loving You". Et annet eksempel fra deres musikalske referanse er beaten til "We Will Rock You" som alle barna kjente fordi den var på "Korslaget" den høsten på grunn av han fæle Wig-Wam fyren. Bjørkvold (1989/2007:79) referer til dette som *formler* eller *ferdigsanger*. Barna tar fritt i bruk et materiale som musikalsk sett bygger på allerede eksisterende sanger og annen musikk de hører rundt seg. Ifølge Bjørkvold er barn generelt mindre opptatt av sanger vi voksne anser som "barnesanger"; det er mer nærliggende for dem å tilegne seg og bruke sanger de synes å ha et nært forhold til, gjennom for eksempel foreldres musikksmak og andre personlige referanser. Det er også ca 20% av barnas ferdigsangrepertoar som ser ut til å direkte stamme fra medier (Bjørkvold1985, etter ibid:95) Et annet eksempel på dette fra kurset er jenta som lagde sin egen versjon av "Bæ, bæ lille lam". Særlig førsteklassingene var opptatt av å bruke ord som "bæsj" og å bytte ut eksisterende ord i teksten på sanger med ord de antar at er forbudte, og selvfølgelig dermed spennende. Bjørkvold beskriver dette som en særdeles levende del av barnekulturen og at det er en god blanding av barns kreativitet og humor, hvor barna bevisst leker med teksten (ibid:94)

Jeg tror også at en slik muntlig/praktisk tilnærming til musikk kan være nyttig for mennesker i alle aldre, livssituasjoner og samfunnslag. Ikke som utdanning som sådan, men som et gledelig tilbud hvor man får lov til å være et fordomsfritt barn igjen, med tilgang til de impulsene leken vekker i oss. Særlig når man lever et voksenliv med ansvar og rutiner og alvor, er det lett å miste kontakten med barnet i en selv; det frie uttrykket og spontaniteten, rett og slett fordi rammene rundt sitt eget liv ikke tillater det. Da tror jeg et slikt kurs kan virke som en herlig frigjørelse, og en indre *boost* av liv og uttrykks glede. Jeg tror at et slik prosjekt så absolutt har nytteverdi i andre settinger, slik

som Rod Paton har utviklet prosjektet bak "Lving Music" til et mer omfattende prosjekt han kaller "Livemusic". Det blir brukt i undervisningssammenheng, kommersiell sammenheng, à la en *bli-kjent*- eller *løsne-litt-på-snippen*-kursdag, eller som aktivitet ved eldresentre og andre institusjoner. Kurset mitt må selvfølgelig modereres i henhold til hver eventuelle gruppes natur, men grunntanken om musikkopplevelse gjennom lek, deltagelse og spontanitet forblir den samme.

Jeg ønsker å poengtere at jeg ikke er utdannet pedagog, min interesse er vekket gjennom mange års arbeid i skolen, Aktivitetsskolen, barnehage samt ved å synge og spille sammen med barna i min omgangskrets av venner og familie.

## **LITTERATURLISTE**

Jan- Roar Bjørkvodl, *Det musiske menneske*, Oslo 2007

Johansen, Kalsnes og Varkøy, *MUSIKKPEDAGOGISKE UTFORDINGER, Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, Oslo 2004

Nicholas Cook, *Music, A Very Short Introduction*, Oxford 2000

Lucy Green, *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Alderhot 2008

Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen, *MUSIKKUNDERVISNINGENS DIDAKTIKK*, Oslo 2008

Trygve Aasgaard, *Musikk og helse*, Oslo 2006

Ove Kr. Sundberg, *MUSIKKTENKNINGENS HISTORIE, ANTIKKEN*, Oslo 2000

Øyvind Varkøy, *Hvorfor musikk? –en pedagogisk idéhistorie*, Oslo 1997

Bjarne Isaksen, *Musikk med leik, leik med music*, Oslo 2009

Bertil Sundin, Gary E. McPherson og Göran Folkestad, *Children Composing*, Malmö 1998

Henny Hammershøy, Gunnar Bureid og Leif Gabrielsen, *Barnets musikalske vej, 0-6 årige barn og musikk*, Oslo 1995

Kirsti Ese, *Av glede lager vi musikk, sang og rytmikk for barnehage og småskole*, Oslo 2007

Stephen Nachmanovitch, *Free Play, Improvisation in Life and Art*, New York 1990

Rod Paton, *Living Music*, Selsey 2000

Berit Grindland, *Humorskapning i pedagogisk ledelse av barnekor*, Trondheim 1998

Inge Marstal, *BARNET OG MUSIKKEN, OM BETYDNINGEN AF AT STIMULERE BARNETS MUSIKALSKE POTENSIALE*, København 2008

Katrine Fangen, *Deltagende observasjon*, Bergen 2004

Petter Dyndahl og Øyvind Varkøy, *Musikkpedagogiske perspektiver*, Oslo 1994

Maggie Walter, *Social Research Methods, An Australian perspective*, Melbourne 2009

Karrette Stensæth, *Musikkterapi som kjær-leik, Kva kan leieken si om musikkterapeutisk samhandling?*, Oslo 2002

### **Web:**

Lifemusic.org